Der Strukturbegriff

als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger und seine Bedeutung für die Pädagogik

---

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen Philosophischen Fakultät

der

Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Herbert Heicke

aus Magdeburg

Halle a./S. 1927

Druck von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz

Referent: Prof. Dr. P. Menzer
Correferent: Prof. Dr. E. Utitz
Tag der mündlichen Prüfung: 27. 7. 1927

Inhalt.

I. Grenzen und Ergänzungsbedürftigkeit der naturwissenschaftlichen Psychologie als Grundlage für die Pädagogik.

Der Strukturbegriff ist der hauptsächlichste methodische Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie. Die Anregung und das Programm zu dieser Psychologie hat Wilhelm Dilthey in „Ideen über beschreibende und zergliedernde Psychologie" (1894) gegeben. In neuerer Zeit hat vor allem Eduard Spranger die Gedanken Diltheys aufgenommen und in seinen beiden Büchern „Lebensformen" (1922) und „Psychologie des Jugendalters" (1924) die Darstellung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie versucht. Dilthey erschien eine beschreibende geisteswissenschaftliche Psychologie notwendig als Grundlegung für den Aufbau der Geisteswissenschaften. Hier soll untersucht werden, welche Bedeutung dem Strukturbegriff für die Pädagogik sowohl in systematischer als auch praktischer Beziehung zukommt.

Die geisteswissenschaftliche Psychologie geht von der Kritik der Ergebnisse und der Methode der naturwissenschaftlichen Psychologie aus. Unter dem Namen „naturwissenschaftliche Psychologie" soll die große Zahl verschiedener Arten herrschender Psychologien zusammengefaßt werden, denen trotz ihrer sonstigen Verschiedenartigkeit das eine gemeinsam ist, daß sie methodisch an dem Vorbild der Naturwissenschaften orientiert sind und von dem Glauben getragen werden, die Kausalität des psychischen Geschehens nachweisen und in Gesetzen ausdrücken zu können, so daß ihr Ideal in einer Physik des seelischen Lebens gipfeln würde. Es ist hier nicht der Ort, die Berechtigung dieser Kritik eingehend zu prüfen. Man kann wohl sagen, daß die Kritik an der naturwissenschaftlichen Psychologie modern geworden ist. Damit wird zugegeben, daß sie in mancher Hinsicht die Grenze des Berechtigten überschreiten mag. Unsere Stellungnahme zur naturwissenschaftlichen Psychologie ist durch den pädagogischen Gesichtspunkt gegeben. Eine ganze Reihe von Wissenschaften, z. B. die Pädagogik, die Geschichts-, Literatur-, Kunst-, Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften bedürfen der Psychologie als Hilfswissenschaft; die Probleme aber, bei deren Lösung die einzelnen Wissenschaften auf die Unterstützung der Psychologie angewiesen sind, unterscheiden sich wesentlich. Die Pädagogik muß die Forderung erheben, daß das ganze Gebiet der Erziehungstatsachen zum Gegenstand psychologischer Forschung gemacht wird, und erwartet von dem Ergebnis dieser Forschung Unterstützung bei der Lösung von Pro-

blemen, wie dem der Bildsamkeit, der Bildungsideale oder des Verhältnisses des Erziehers zum Zögling, bezüglich derer die naturwissenschaftliche Psychologie mit ihren Ergebnissen bisher nicht befriedigen konnte. Nur soweit die Psychologie als Hilfswissenschaft für die Pädagogik in Betracht kommt, sollen daher die Grenzen und die Ergänzungsbedürftigkeit der naturwissenschaftlichen Psychologie dargetan werden.

Das Urteil führender Pädagogen stimmt darin überein, daß die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Psychologie, die für die Pädagogik wertvoll sind, bisher außerordentlich gering waren. Rudolf Lehmann äußert sich in seinem Buche „Die pädagogische Bewegung der Gegenwart" (2. Teil, S. 121) wie folgt: „Dennoch ist die Hoffnung, zu einer neuen Erziehungswissenschaft auf der exakten Grundlage einer naturwissenschaftlichen Psychologie zu kommen, bisher nur in einem beschränkten Maße erfüllt worden. Meumanns systematische Zusammenfassung gleicht einer Landkarte, die neben einigen immer aufs neue durchforschten Gebieten weite Strecken unbebauten Landes abgrenzt, und auch Sterns Monographie zeichnet in weitem Umfange Aufgabe und Methoden vor, ist aber nach ihren Ergebnissen nicht eben geeignet, von der Tragweite derselben zu überzeugen. Die Forschung hat ihre Arbeit auf fast alle Seiten des jugendlichen Seelenlebens und besonders des Unterrichts ausgedehnt, aber ein positiver Ertrag ist bisher nur auf den Grenzgebieten sichtbar, wo physische und psychische Vorgangsreihen zusammentreffen und einander bedingen. Für die Kenntnis und Würdigung der Ermüdungserscheinung und damit für die Begründung einer Arbeitshygiene ist mancherlei gewonnen, wie wohl man auch hier von endgültigen und umfassenden Feststellungen noch ziemlich weit entfernt ist; die Technik des Schreibens, Zeichnens, Lesens, des gedächtnismäßigen Lernens ist mannigfach gefördert worden, aber für die Entwicklung der eigentlichen Denkfähigkeit ist wenig gewonnen, und für die Behandlung und Beeinflussung des Gefühls- und Willenslebens hat die psychologische Pädagogik nichts aufgebracht, wodurch die Erziehung in neue Bahnen gelenkt werden könnte . . . Auf die praktische Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts also hat die psychologische Pädagogik nur geringen Einfluß geübt, aber auch für die systematische Theorie hat sie ebensowenig gestaltende Kraft bewährt, wie sie grundstürzende Tatsachen ans Licht gebracht hat." Ähnlich urteilt Theodor Litt, indem er behauptet, „daß die naturwissenschaftliche Psychologie sichere, sozusagen verwendbare Ergebnisse nur im Bereich der elementaren, verhältnismäßig leicht isolierbaren und ihres peripheren Charakters wegen auch leicht faßbaren seelischen Vorgänge verspreche, daß sie hingegen um so mehr ihr Recht und ihre Anwendbarkeit verliere, je mehr es von den Elementen zum Ganzen vorzudringen gelte". („Pädagogik" in „Kultur der Gegenwart", Teil I, Abt. VI, S. 278.)

Solche und ähnliche Urteile könnten noch eine ganze Reihe zitiert werden. Zusammenfassend kann man wohl sagen, daß die Ergebnisse

der naturwissenschaftlichen Psychologie hauptsächlich für die Unterrichtspraxis befruchtend gewirkt haben. „Auf die Begründung der Methode allein bleiben die Leistungen der psychologischen Pädagogik in Wahrheit beschränkt." (Jahrb. d. Zentr.-Instituts f. Erz. u. Unterr., 2. Jahrg. 1920, S. 95.) So kommen vor allem der Didaktik und Technik des Unterrichts die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Psychologie zugute. Einesteils wurden sie durch bessere Kenntnis des Erziehungsobjektes, des Zöglings, vertieft und bereichert, andererseits gewannen sie durch Bestätigung der Richtigkeit von Maßnahmen, die schon von alten Pädagogen geübt wurden, eine gesicherte Grundlage.

Wenig oder nichts konnte die naturwissenschaftliche Psychologie für die Begründung der pädagogischen Theorie leisten. Brennende Probleme, wie das der Erziehbarkeit oder das Begabungsproblem, bedürfen zu ihrer Lösung der Unterstützung der Psychologie; sie sind aber auf der ausschließlichen Grundlage der naturwissenschaftlichen Psychologie wohl niemals befriedigend zu lösen. Damit kommen wir zu einem entscheidenden Punkt unserer Kritik. Von viel größerer Wichtigkeit als die Kritik der Ergebnisse muß die der Methode der naturwissenschaflichen Psychologie sein; denn von einer so jungen Wissenschaft können ja gerechterweise noch keine umfassenden Ergebnisse erwartet werden, und eine weitere Entwicklung könnte ja auch für die pädagogische Theorie brauchbare Ergebnisse zeitigen. Deshalb ist die Kritik an der Methode der naturwissenschaftlichen Psychologie für unsere Fragestellung von ausschlaggebender Bedeutung. Sie gipfelt in der Behauptung moderner Pädagogen, daß es bei Anwendung der exakten Methode auf die Tatsachen des seelischen Lebens niemals möglich sein wird, den Reichtum und die Tiefe desselben zu erfassen und zu Ergebnissen zu kommen, die auch die pädagogische Theorie befruchten könnten. Nicht nur im Hinblick auf die Ergebnisse, sondern vor allen Dingen auf Grund der Skepsis gegen die Anwendbarkeit der exakten Methode in der Seelenkunde ergeben sich wesentliche Grenzen der naturwissenschaftlichen Psychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Es ist verständlich, daß man in der Mitte des vorigen Jahrhunderts an die Unfehlbarkeit und Sicherheit der naturwissenschaftlichen Methode auf allen Gebieten, denen sich unser Erkenntnisdrang zuwendet, glaubte und darum überzeugt war, auch auf dem Gebiet des seelischen Lebens auf exaktem Wege zu sicheren, eindeutigen Resultaten zu kommen. Die Naturwissenschaften hatten mit dieser Methode in kurzer Zeit das menschliche Wissen so gewaltig erweitert, daß es wohl zu begreifen ist, wenn über der Fülle des Erreichten und im Stolz auf diese Erfolge die Grenzen der exakten Methode in ihrer Anwendbarkeit übersehen wurden und sie mit dem größten Optimismus auch auf dem Gebiet der geistigen Tatsachen als d i e Methode angewandt wurde. Der Glaube an die exakte naturwissenschaftliche Methode hat sich in der Psychologie als trügerisch erwiesen. Dilthey hat in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften" (1881) zum erstenmal darauf hingewiesen,

daß die exakte Methode auf dem Gebiet der geistigen Tatsachen ihrem Gegenstande nicht entspreche, und daß ihre Anwendung an der spezifischen Eigenart des seelischen Lebens scheitern müsse. Während die Natur nur durch die Vermittlung der Sinne zum Gegenstand unserer Erkenntnis werden kann, sind uns die seelischen Tatsachen unmittelbar im Erleben gegeben. Sind nun trotz dieser anderen Gegebenheitsart alles Seelischen die Voraussetzungen für die Anwendbarkeit der exakten Methode in der Seelenkunde vorhanden?

Die hauptsächlichen Hilfsmittel der exakten Methode sind die quantitative Bestimmung, die Analyse in die Elemente und das Experiment, ihr Ziel die Aufstellung von Gesetzen. Zunächst muß ein prinzipielles Bedenken erhoben werden. Es zeigt sich nämlich, daß Gesetze, die für das Reich der Natur allgemeine Gültigkeit haben, für das seelische Leben nicht zutreffen. „Es fehlt vor allem die Möglichkeit, ein Gesetz wie das der Erhaltung der Energie auf die Seele anzuwenden, da die seelischen Energien des einzelnen sich nicht als eine bestimmte Größe angeben lassen. Kein Lehrer ist imstande, von dem Zögling zu sagen, welche Fähigkeiten in ihm zur Entwicklung gelangen können. Gerade auf pädagogischem Gebiet werden ja die merkwürdigsten Überraschungen erlebt. Besonders deutlich wird diese Unmöglichkeit dann, wenn wir an die ganz großen Menschen denken. Wer wollte in diesem Falle angeben, innerhalb welcher Grenzen sich ihr Können bewegen müsse. Sehen wir doch das Wesen des Genies gerade darin, daß es Leistungen hervorbringt, die in dem, was an es herangebracht wurde, nicht liegen. Nach einem bekannten Wort weiß es das, was es niemals gelernt hat. Und wenn wir seine Taten schöpferisch nennen, so wollen wir doch gerade durch diese Wendung den Verzicht auf eine Erklärung aus bekannten Ursachen aussprechen." (Paul Menzer, „Weltanschauungsfragen", Stuttgart 1918, S. 79.) Dem Seelischen fehlt eben eine wesentliche Voraussetzung der quantitativen Bestimmung: die räumliche Ausdehnung. Messen kann man nur seinen Ablauf in der Zeit. Für die Stärke einer Empfindung fehlt der Maßstab. Die Messung seelischer Realitäten aneinander ist unmöglich. So kann man über die Stärke von Empfindungen nur etwas aussagen, indem man die zugehörigen Reize mißt. Damit ist aber wenig gewonnen, denn eine Empfindung hat, wenn sie auch durch ein und denselben Reiz hervorgerufen wird, je nach der Verflechtung mit anderen Empfindungen im Zusammenhang des seelischen Lebens eine wechselnde Bedeutung und wird bei gleichbleibender Reizstärke ganz verschieden erlebt. Auf das Erlebtwerden kommt es nun an, und nur von ihm aus können pädagogisch wertvolle Einblicke in das Seelenleben gewonnen werden. Auch muß es fraglich erscheinen, ob überhaupt von Elementen des Psychischen gesprochen werden kann. Während sich in den Naturwissenschaften die Elemente tatsächlich isolieren lassen, ist das bei seelischen Erlebnissen nur in der Abstraktion möglich. Sodann unterscheiden sich die so gewonnenen Elemente des Seelenlebens von den Elementen der Natur wesentlich da-

durch, daß sie unter sich nicht vergleichbar sind; so kommen wir höchstens zu Elementen der einzelnen Sinnessphären, die sich nicht weiter auf eine Einheit zurückführen lassen. Selbst wenn es möglich wäre, Elemente des Seelischen zu isolieren, würden sie sich im Erlebniszusammenhang nicht mehr adäquat sein, weil durch Verschmelzung mit anderen Elementen ihr Charakter geändert würde. Aus diesem Grunde leistet die Analyse in Elemente in der Psychologie nicht dasselbe wie in den Naturwissenschaften, die Erkenntnis vieler Tatsachen des seelischen Lebens kann durch sie nicht wesentlich gefördert werden. In den Naturwissenschaften wird nun das analytische Verfahren durch ein synthetisches ergänzt. Dieses synthetisch-konstruierende Verfahren ist in der Psychologie von vornherein zum Mißlingen verurteilt. Durch Synthese der Elemente erhalten wir niemals das ursprüngliche Erlebnis wieder. Das Wesentliche eines Erlebnisses ist sein eigentümlicher Sinngehalt. Bei der Zerlegung in Elemente wird der Ganzheitscharakter, wie er im Erlebnis unmittelbar gegeben ist und erfaßt wird, zerstört; der Sinn verflüchtet sich und damit gerade das, was wir erkennen wollen. Durch den Sinngehalt und die Art des unmittelbar Gegebenseins unterscheidet sich das Seelische von allen Naturtatsachen. Aus diesem Grunde wenden sich Dilthey und nach ihm vor allem Eduard Spranger gegen die Anwendung der exakten Methode auf das Seelenleben. Das Seelische verlangt eine seinem Wesen entsprechende Methode. Die Möglichkeit einer solchen Methode soll später untersucht werden. Es ergibt sich also, daß bezweifelt werden muß, ob es Elemente des Seelischen gibt, und wenn das zugegeben wird, ob aus den Elementen das seelische Leben begriffen werden kann. Spranger sieht „die wissenschaftliche Grenze der Psychologie der Elemente darin, daß sie den sinnvollen Zusammenhang des seelischen Lebens zerstört" (Lebensformen, S. 12). Dilthey hat darauf hingewiesen, daß die naturwissenschaftliche Psychologie das seelische Leben nur seinen Formen nach, nur von der Außenseite her erfaßt, es komme aber in erster Linie auf das Verstehen an und in dieser Hinsicht sei sie durchaus ergänzungsbedürftig. Erst im Verstehen des seelischen Lebens gewinnt die Pädagogik eine brauchbare Grundlage. Durch die Analyse in Elemente wird auch die Einheitsbeziehung, der Ichbegriff aufgehoben; er ist auch durch ein synthetisch konstruierendes Verfahren nur hypothetisch wieder zu gewinnen. Den Ichbegriff kann aber die Pädagogik bei der Begründung ihrer Theorie nicht entbehren; sie kann es nicht zulassen, daß das Objekt, auf das sich alle erzieherische Tätigkeit richten soll, in Elemente aufgelöst und damit der pädagogische Akt unnötig kompliziert oder sogar in Frage gestellt wird.

Ein weiteres wichtiges Hilfsmittel der exakten Methode ist das Experiment. Sind für die Anwendung des Experimentes in der Psychologie die Bedingungen der Exaktheit erfüllt? Diese Frage hat Frischeisen-Köhler in einer Abhandlung: „Die Grenzen der experimentellen Methode" (Deutsche Erziehung, Heft 9, Berlin 1918) eingehend untersucht. Obwohl er nicht zu einer vollständigen Ablehnung des

Experimentes in der Psychologie kommt, schränkt er doch die Möglichkeit seiner Anwendbarkeit derartig ein, daß von der Bedeutung, die es für die Naturwissenschaften hat, nur noch wenig übrigbleibt. Es treten bei dieser Frage Bedenken auf, die oben schon gegen die Anwendbarkeit der exakten Methode auf das seelische Leben überhaupt geäußert wurden, wie die Möglichkeit der quantitativen Bestimmung und der Isolierung der Elemente. Es kommt als weitere Schwierigkeit hinzu, daß das Experiment in der Psychologie keine Ernsthandlung sein kann und dadurch seine Ergebnisse im Wert stark beeinträchtigt werden. Frischeisen-Köhler kommt zu folgendem Ergebnis seiner Untersuchung: „Die Anwendung des Experimentes wird, wenn es in seinem streng methodischen Sinn verstanden wird, wenig Erfolg erwarten lassen. Allem Protest und allen Voraussagungen zum Trotz werden es doch nur Mittel des elementaren Unterrichts sein, die, weil sie am ehesten noch den Ausschluß konkurrierender Bedingungen gestatten, in Frage kommen. Die Zukunft der experimentellen Pädagogik liegt in der Richtung einer allgemeinen ‚Hygiene der geistigen Arbeit' und einer Technik für den rationellen Erwerb spezifischer Fertigkeiten. Im Bunde mit der Medizin wird sie der Heilpädagogik wertvolle Dienste leisten können. Aber daß sie darüber hinaus einen erheblicheren Einfluß auf die Form unserer Erziehung gewinnen wird, ist in hohem Maße unwahrscheinlich. Denn sie vermag nur das Einwirken eines, und zwar im Erziehungsgeschäft recht untergeordneten Faktors zu erforschen. Das Experiment ist eine Schöpfung des naturwissenschaftlichen Geistes. Der Mensch aber, das ist das Ergebnis, ist nicht nur ein Naturprodukt und nicht nur einer naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise zugänglich. Er ist noch Bürger einer anderen, einer geistesgeschichtlichen Welt, deren Verständnis und Beherrschung eigene Methoden erfordert. Die experimentelle Psychologie erfaßt den Menschen von seiner naturhaften Seite aus. Darin liegt ihr Recht und ihre Größe. Darin liegt aber zugleich auch ihre Schranke. Und wenn es die eigenste Aufgabe der Pädagogik ist, zwischen diesen beiden Welten zu vermitteln, wenn sie den Menschen, wie er als ein bloßes Naturwesen geboren wird, in die geistesgeschichtliche Welt hineinbilden will, wird sie zwar allenthalben an die Naturgegebenheiten anzuknüpfen haben; aber ihre entscheidenden, Ziele und Methoden zugleich bestimmenden Gesichtspunkte empfängt sie aus jener geistesgeschichtlichen Welt und ihren Idealen." (S. 29.)

Es ergibt sich nun als letzte Frage: Erreicht die exakte Methode ihr eigentliches Ziel, die Aufstellung von Gesetzen? Außer dem Weber-Fechnerschen Gesetz — auch das von den seelischen Tatsachen experimentell am meisten erforschte Gebiet, das Gedächtnis und seine Funktionen, gehorcht keiner im naturwissenschaftlichen Sinne exakten und formulierbaren Gesetzmäßigkeit — könnte die naturwissenschaftliche Psychologie wohl keines vorweisen, es sei denn, daß man die Assoziationsgesetze als echte Gesetze anerkennt. Aus den Einwänden gegen die Möglichkeit der exakten Methode in der Seelenkunde folgt auch, daß es niemals möglich

sein wird, zur Aufstellung von Gesetzen für den Ablauf des seelischen Lebens zu gelangen. So spielt denn auch in der naturwissenschaftlichen Psychologie die Hypothese eine große Rolle, und sie kann, infolge der Eigenart des seelischen Lebens, nicht die exakten Ergebnisse vorweisen, die sie verspricht. Die Pädagogik kann also von ihr nicht die durch Exaktheit gesicherte Grundlage für den Erziehungsprozeß erhalten, wie sie vielleicht früher einmal hoffte, und damit fällt der Hauptgrund, der der naturwissenschaftlichen Psychologie vor einer geisteswissenschaftlichen Psychologie den Vorzug geben würde, weg.

Frischeisen-Köhler hat einmal gesagt, „ob der Pädagoge von dem Psychologen (in dem allgemeinen Sinne) zu lernen hat, mag fraglich sein, daß der Psychologe von dem Pädagogen zu lernen hat, darüber sind sowohl Freunde wie Gegner der psychologischen Pädagogik einig". (Aus der Schule — für die Schule, 20. Jahrg., Heft 4, S. 150.) Und bei Menzer finden wir denselben Gedanken: „während es eine Zeitlang schien, als wolle die Pädagogik sich widerstandslos von der Psychologie ins Schlepptau nehmen lassen, zeigt sich heute immer deutlicher, daß diese von jener die wertvollsten Anregungen und eigentliche Fruchtbarkeit erhalten kann". (Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1926, S. 5.) In diesen Sätzen kommt die Berechtigung der Pädagogik zum Ausdruck, von sich aus eine Psychologie zu verlangen, die für ihre Fragestellungen wertvoll sein und zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen kann. Es hat sich gezeigt, daß in dieser Hinsicht die naturwissenschaftliche Psychologie nur zum geringsten Teil in Frage kommen kann. Ihre Bedeutung beschränkt sich auf die elementaren Seiten des Erziehungsvorganges. Das Ergebnis dieses Abschnittes läßt sich mit einem Wort Kerschensteiners zusammenfassen: „Die sogenannte experimentelle Pädagogik wird ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen." (Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig 1921, S. 59.) An diesen Geheimnissen kann sich die Pädagogik nicht vorbeidrücken, sie muß sie wenigstens zum Teil zu lüften versuchen, will sie nicht im Dunkeln tappen. Dazu bedarf sie eben einer anderen Psychologie, der auf Grund ihrer Methode nicht so enge Grenzen gezogen sind wie der naturwissenschaftlichen. Ob die geisteswissenschaftliche Psychologie diesen Anforderungen gewachsen und geeignet ist, Probleme der Pädagogik ihrer Lösung näher zu führen, bei denen die naturwissenschaftliche Psychologie versagte, soll im folgenden untersucht werden.

II. Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie.

A. Allgemeine Betrachtung.

Die geisteswissenschaftliche Psychologie steht nicht nur kritisch, sondern vor allem methodisch in einem gegensätzlichen Verhältnis zur naturwissenschaftlichen Psychologie. Während die naturwissenschaftliche Psychologie das seelische Leben in seine Elemente zerlegen will und dann wieder rekonstruktiv aufzubauen versucht, geht die geisteswissenschaftliche Psychologie vom seelischen Leben in seiner ganzen Totalität und Erlebnisfülle aus. Während sich jene damit begnügt, den Aufbau des seelischen Lebens zu gliedern und seine einzelnen Erscheinungsformen zu benennen und zu definieren, vielleicht auch seelische Vorgänge körperlichen zuzuordnen, sieht diese von der äußeren Seite des Seelenlebens, wenn wir es einmal so nennen wollen, ab und versucht, es von seiner inneren Seite, seiner Sinnerfülltheit, aus darzustellen und in seinem Zusammenhang zu verstehen. Sie will das seelische Leben, so wie es im Erlebnis unmittelbar gegeben ist, beschreiben. Sie bedarf dabei zur erkenntnismäßigen wissenschaftlichen Bearbeitung methodischer Hilfsmittel; ihr hauptsächlicher methodischer Grundbegriff ist der Strukturbegriff. Er soll Gegenstand unserer weiteren Untersuchung sein.

Der Strukturbegriff ist ein moderner Begriff. In dem Schrifttum der letzten Jahrzehnte wird er oft und gern gebraucht, in den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft findet er häufige Verwendung als Ausdruck oder Andeutung einer irrationalen Gesetzlichkeit, die schwer in eine kurze Definition zu fassen ist. So redet man wohl von einer Struktur des Staates, der Gesellschaft, der Wirtschaft, des Rechtes, der Jugendbewegung. Charakteristisch ist, daß der Strukturbegriff gerade in bezug auf Sachverhalte angewendet wird, die sich theoretisch schwer darstellen und einsichtig machen lassen. So bedient man sich seiner auch wohl häufig, um Unklarheiten oder ein Nichtwissen zu verschleiern. Darum nennt Theodor Litt den Strukturbegriff mit Recht „ein Zauberwort, das nur zu ertönen braucht, damit, wie beim Klang von Orpheus' Leier, das Ungeordnete und Zerstreute sich zum harmonischen Ganzen ineinander fügt". (Die Erziehung, 1. Jahrg., Heft 1, S. 42.) Es hat seine guten Gründe, wenn man so häufig von Struktur redet, ohne anzugeben, was eigentlich mit Struktur gemeint ist. Die Definition des Strukturbegriffs bereitet erhebliche Schwierigkeiten, sie kann nicht

ohne weiteres geleistet werden. Nur in einer gleichsam phänomenologischen Beschreibung wird sich sein Sinn allmählich herausschälen lassen. Diese Tatsache erklärt seine Beliebtheit, die sich in seiner vielfachen und verschiedentlichen Anwendung zeigt. Man legt sich durch ihn nicht fest, er gestattet die mannigfachsten Auslegungen. So ist der Strukturbegriff geradezu ein gefährlicher Begriff.

Unsere Untersuchung richtet sich nur auf den Strukturbegriff, wie er in der Psychologie auftritt. Aber selbst in der neueren Psychologie ist seine Deutung nicht einheitlich. Auch eine jüngere Richtung der naturwissenschaftlichen Psychologie hat den Strukturbegriff aufgenommen. Es handelt sich um eine Auffassung vom seelischen Leben, die als Gestaltpsychologie bekannt geworden ist und hauptsächlich durch Köhler, Koffka und Wertheimer vertreten wird. Ebenso gebraucht Jaensch, der seine Psychologie „Eidetik" nennt, den Strukturbegriff, und zwar in einer Fassung, die dem geisteswissenschaftlichen Strukturbegriff sehr nahe kommt. Die Gestaltpsychologie geht von der Tatsache aus, daß sich im Psychischen nicht letzte, unteilbare, gleichartige Teile, Elemente im naturwissenschaftlichen Sinne, nachweisen lassen. Sie sucht darum das seelische Leben nicht aus den Elementen, sondern aus Erlebniskomplexen, die sie als Gestalten oder auch als Strukturen bezeichnet, aufzubauen. Wir werden sehen, daß der Strukturbegriff in der geisteswissenschaftlichen Psychologie sich wesentlich von diesem naturwissenschaftlich fundierten unterscheidet und eine viel umfassendere Bedeutung hat. Die Gestaltpsychologie betrachtet die einzelnen Erlebnisstrukturen nicht als eingelagert in eine übergreifende Totalstruktur, von der aus sie als sinnbezogen oder sinnerfüllt verstanden werden könnten. „Der Name (Strukturpsychologie) wird vielfach für solche psychologischen Richtungen gebraucht, die sich mit der Erforschung von Teilstrukturen (im Gegensatz zur Psychologie atomisierter Elemente) beschäftigen. Es versteht sich aber von selbst, daß das einzelne Seelengebilde nur strukturiert sein kann, wenn auch das Ganze eine Struktur hat." (Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1924, S. 10.) Damit ist der wesentliche Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Psychologie hervorgehoben. Die Gestaltpsychologie teilt zwar mit dieser die Ansicht, daß es Elemente des seelischen Lebens nicht gibt, sie behält aber die naturwissenschaftlich-konstruktive Methode bei und unterscheidet sich von der Elementenpsychologie nur darin, daß sie den Aufbau des seelischen Lebens von den Gestalten aus, also gleichsam auf einer höheren Schicht, beginnt. Damit ist aber für die Auffassung seelischen Lebens gegenüber der Elementenpsychologie wenig gewonnen, wie aus der wohl berechtigten Kritik Felix Krügers deutlich hervorgeht: „Wo immer zwei oder mehr Teilinhalte des Bewußtseins als gestaltartig aufeinander bezogen erscheinen, soll eben damit und im wesentlichen darin sich erschöpfend eine „Struktur" gegeben sein. Strukturen von dieser Art müssen schon in jedem Querschnitt, jedem kurzen Verlaufsabschnitte des (entwickelten) Bewußtseins zahlreich nebeneinander bestehen. Mit dem Auftreten von irgend etwas Neuem in oder an einem

Erlebnis müssen weitere solche Strukturen sich bilden, während andere zerfallen. Durch Änderung der Reizbedingungen, z. B. durch Dressuren kann man beinahe beliebig in diese Prozesse eingreifen. Die Mannigfaltigkeit der so verstandenen „Strukturen", die irgendein Lebewesen zur Untersuchung mitbringt oder noch entwickeln wird, kann kein Psychologe auch nur annähernd ermessen, geschweige einheitlich überschauen. Da jeder Teilinhalt und jeder Teilkomplex des Bewußtseins gleichzeitig oder nacheinander in sehr verschiedene solche Verbindungen eingehen kann, wäre die Fülle der Strukturen offenbar viel größer als die der letzten Erlebnisteilchen, welche schon ihrerseits unbegrenzt ist. Wir sehen uns zurückgeworfen auf das mehrfach unendliche Vielerlei der unmittelbaren Gegebenheiten. Nur höchst peripherisch erblicken wir darin labile Zusammenordnungen je einiger Teilchen. Diese „Strukturen" sind gegeneinander fast vollständig isoliert; erst recht entbehren sie des Zusammenhangs mit dem jeweiligen Gesamterleben und mit dem dispositionellen Ganzen des psychologischen Organismus. Die Theorie ist grundsätzlich um nichts besser daran, als mit dem alten Atomismus der Vorstellungen oder der Sinnesempfindungen, während man ausgezogen war, diese zusammenhangsarme Auffassung des Seelischen ein für allemal zu überwinden." (F. Krüger, Der Strukturbegriff in der Psychologie, Jena 1924, S. 12.) Diese Kritik scheint mir die Gestaltpsychologie an ihrer schwächsten Stelle zu treffen. Sie, die Gestaltpsychologie, betrachtet das Seelenleben als ein Mosaik von Strukturen, während es der geisteswissenschaftlichen Psychologie in erster Linie auf die übergreifende Totalstruktur ankommt, sie fragt nicht nach den Teilen, sondern sucht den Zusammenhang des Seelenlebens nach Sinn und Gesetzlichkeit zu verstehen. So zeigt sich denn, daß in der Gestaltpsychologie mit „Struktur" doch im wesentlichen etwas anderes gemeint ist als in der geisteswissenschaftlichen Psychologie, wenn eine unwesentliche Verwandtschaft der in den beiden Richtungen der Psychologie gebrauchten Strukturbegriffe auch nicht bestritten werden soll. Im Interesse der Begriffsklarheit und der Eindeutigkeit wäre es doch zu wünschen, wenn die Bezeichnung „Struktur" in der Gestaltpsychologie vermieden würde; denn „es bringt uns wissenschaftlich nicht weiter, vielmehr stiftet es Verwirrung, wenn neuere Experimentalpsychologen jedes ganzheitliche In- und Miteinander von Erlebnisteilen, so wie es unmittelbar gegeben sei, eine „Struktur" nennen". (Felix Krueger, a. a. O. S. 11.)

Spranger sieht in dieser Richtung der modernen Psychologie eine Brücke von der naturwissenschaftlichen zur geisteswissenschaftlichen Psychologie und erwartet von ihrer weiteren Entwicklung eine Vermittlung der Gegensätze, die geeignet ist, „die Zweiteilung der Psychologie hinsichtlich der Methode zu überwinden". (Ed. Spranger, Lebensformen, 5. Aufl., Halle 1925, S. 20. — Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, S. 10 Anm.) Von der anderen Seite ist schon früher durch Jaensch eine ähnliche Ansicht ausgesprochen worden. Er bezeichnet den Unterschied der beiden Arten von Psychologie nur als einen „gradweisen" und als

keinen „wesenhaften". (E. R. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt, Leipzig 1923, S. 413.) Diese Charakteristik des Unterschiedes dürfte jedoch als nicht ganz zutreffend angesehen werden. Da sich unsere Untersuchung nur auf den geisteswissenschaftlichen Strukturbegriff erstrecken soll, mag diese kurze Erwähnung und Kritik des gestaltpsychologischen Strukturbegriffs genügen.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Definition des Strukturbegriffs nicht auf eine einfache Formel gebracht werden kann. Nur in allmählicher Beschreibung kann man zu seinem Wesen vordringen. Wie Dilthey und Spranger den Strukturbegriff gedeutet haben, soll jetzt dargestellt werden.

B. Der Strukturbegriff bei Wilhelm Dilthey.

Wilhelm Dilthey hat den Strukturbegriff in die Geisteswissenschaften eingeführt. Er tritt bei ihm als Zentralbegriff einer besonderen geisteswissenschaftlichen Psychologie auf. Dilthey hatte sich die ungeheure Aufgabe der Gliederung und des Aufbaues der geistigen Welt gestellt. Bei der Lösung dieses Problems ergab sich die Notwendigkeit einer Psychologie, die nicht an den Methoden der Naturwissenschaften orientiert war und ein Überschreiten der Grenzen erlaubte, die der naturwissenschaftlichen Psychologie auf Grund ihrer Methode gezogen waren. Die Kritik an der naturwissenschaftlichen Psychologie und die Einsicht ihrer Unzulänglichkeit für die Lösung seiner Aufgabe führten Dilthey zu der Forderung und dem Entwurf einer für seinen Zweck brauchbareren Psychologie. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die ganze Problematik zu entrollen, aus der heraus Dilthey zu dem Plan einer besonderen geisteswissenschaftlichen Psychologie kam; auch würde es zu weit führen, die vielfachen Veränderungen im Entwurf und in der Ausgestaltung, die diese neue Psychologie im Verlauf seiner Lebensarbeit erfuhr, aufzuzeigen; denn das Strukturproblem ist mit das Kernproblem der Philosophie Diltheys gewesen.

Wir wollen uns mit unserer Darstellung in der Hauptsache an die beiden Abhandlungen: „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie" (1894) und „Beiträge zum Studium der Individualität (Über vergleichende Psychologie)" (1895/96) (zit. nach „Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften", 5. Bd. Leipzig-Berlin 1924), in denen Dilthey seine Gedanken am ausführlichsten entwickelt hat, anschließen.

Der Ausgangspunkt Diltheys ist die Ablehnung der naturwissenschaftlichen Methode für die Geisteswissenschaften. „Aber gleich hier am Anfang unserer Untersuchungen stellen wir den Anspruch der Geisteswissenschaften fest, ihre Methoden, ihrem Objekt entsprechend, selbständig zu bestimmen. Die Geisteswissenschaften müssen von den allgemeinsten Begriffen der generellen Methodenlehre aus durch das Probieren an ihren besonderen Objekten zu bestimmteren Verfahrungsweisen und Prinzipien innerhalb dieses Gebietes gelangen, wie es die Naturwissen-

schaften eben auch getan haben. Nicht dadurch erweisen wir uns als echte Schüler der großen naturwissenschaftlichen Denker, daß wir die von ihnen erfundenen Methoden auf unser Gebiet übertragen, sondern dadurch, daß unser Erkennen sich der Natur unserer Objekte anschmiegt und wir uns so zu diesen ganz so verhalten wie sie zu den ihrigen. Natura parendo vincitur. Nun unterscheiden sich zunächst die Naturwissenschaften von den Geisteswissenschaften dadurch, daß jene zu ihrem Gegenstande Tatsachen haben, welche im Bewußtsein als von außen, als Phänomene und einzeln gegeben auftreten, wogegen sie in diesen von innen, als Realität und als ein lebendiger Zusammenhang originaliter auftreten. Hieraus ergibt sich für die Naturwissenschaften, daß in ihnen nur durch ergänzende Schlüsse, vermittelst einer Verbindung von Hypothesen, ein Zusammenhang der Natur gegeben ist. Für die Geisteswissenschaften folgt dagegen, daß in ihnen der Zusammenhang des Seelenlebens als ein ursprünglich gegebener überall zugrunde liegt. Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir. Denn in der inneren Erfahrung sind auch die Vorgänge des Einwirkens, die Verbindungen der Funktionen als einzelner Glieder des Seelenlebens zu einem Ganzen gegeben. Der erlebte Zusammenhang ist hier das Erste, das Distinguieren der einzelnen Glieder desselben ist das Nachkommende. Dies bedingt eine sehr große Verschiedenheit der Methoden, vermittelst deren wir Seelenleben, Historie und Gesellschaft studieren, von denen, durch welche die Naturerkenntnis herbeigeführt wird." (Ideen, a. a. O. S. 143.)

Damit ist die Position Diltheys gegeben. Aus der Eigengesetzlichkeit der Geisteswissenschaften leitet er die Notwendigkeit und Berechtigung einer besonderen geisteswissenschaftlichen Methode ab. Die Eigengesetzlichkeit alles Geistigen findet ihren stärksten Ausdruck in der unterschiedlichen Gegebenheitsart der seelischen Tatsachen und der Naturtatsachen. Die geistigen Tatsachen sind unmittelbar gegeben ohne Vermittlung der Sinne, sie werden erlebt, sie fallen in das Reich der inneren Wahrnehmung, und ihr Zusammenhang ist kein hypothetisch konstruierter, sondern ein im Erlebnis gegebener und damit unmittelbar einsichtig.

Im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Methode der Erklärung der psychischen Tatsachen entwickelt nun Dilthey die geisteswissenschaftliche, deren Aufgabe die Beschreibung und Analysis des seelischen Lebens ist. „Die Psychologie muß den umgekehrten Weg einschlagen, als den die Vertreter der Konstruktionsmethode gegangen sind. Sie muß vom entwickelten Seelenleben ausgehen, nicht aus elementaren Vorgängen dasselbe ableiten . . . Der Gang einer solchen Psychologie muß ausschließlich beschreibend und zergliedernd sein . . . Ihren Gegenstand muß der entwickelte Mensch und das fertige vollständige Seelenleben bilden. Dieses soll in seiner ganzen Totalität aufgefaßt, beschrieben und analysiert werden." (Ideen, a. a. O. S. 168.)

Wie ist das möglich? Die Sicherheit dieser geisteswissenschaftlichen

Methode beruht auf der vollen Realität des Objektes. Das seelische Leben ist uns im Erlebnis in seinem inneren Zusammenhang unmittelbar gegeben. „In ihm (Erlebnis) ist Zusammenhang gegeben, während die Sinne nur ein Mannigfaltiges von Einzelheiten darbieten. Der einzelne Vorgang ist von der ganzen Totalität des Seelenlebens im Erlebnis getragen, und der Zusammenhang, in welchem er in sich und mit dem Ganzen des Seelenlebens steht, gehört der unmittelbaren Erfahrung an. Dies bestimmt schon die Natur des Verstehens unserer selbst und anderer. Wir erklären durch rein intellektuelle Prozesse, aber wir verstehen durch das Zusammenwirken aller Gemütskräfte in der Auffassung. Und wir gehen im Verstehen vom Zusammenhang des Ganzen, der uns lebendig gegeben ist, aus, um aus diesem das einzelne uns faßbar zu machen. Eben daß wir im Bewußtsein von dem Zusammenhang des Ganzen leben, macht uns möglich, einen einzelnen Satz, eine einzelne Gebärde oder eine einzelne Handlung zu verstehen. Alles psychologische Denken behält diesen Grundzug, daß das Auffassen des Ganzen die Interpretation des Einzelnen ermöglicht und bestimmt. An dem ursprünglichen Verfahren des Verstehens muß auch die Nachkonstruktion der allgemeinen Menschennatur in der Psychologie festhalten, wenn sie gesund, lebensvoll, lebenskundig, fruchtbar für das Verständnis des Lebens bleiben soll. Der erfahrene Zusammenhang des Seelenlebens muß die feste, erlebte und unmittelbar sichere Grundlage der Psychologie bleiben.“ (Ideen, a. a. O. S. 172.)

Neben dieser Sicherheit im Ausgangspunkt, der „vollen Realität des Objektes“, besitzt diese Methode noch einen weiteren Vorteil. „Die einzelnen seelischen Vorgänge in uns, die Verbände seelischer Tatsachen, die wir innerlich wahrnehmen, treten mit einem verschiedenen Bewußtsein ihres Wertes für das Ganze unseres Lebenszusammenhanges in uns auf. So hebt sich in der inneren Auffassung selber das Wesentliche vom Unwesentlichen ab. Die psychologische Abstraktion, welche den Zusammenhang des Lebens heraushebt, besitzt für dies ihr Tun einen Leitfaden in diesem unmittelbaren Bewußtsein des Wertes der einzelnen Funktionen für das Ganze, den das Naturerkennen nicht besitzt.“ (Ideen, a. a. O. S. 172.)

Indem die geisteswissenschaftliche Psychologie so von dem lebendigen Zusammenhang des Seelenlebens ausgeht, hat sie zwei Aufgaben zu lösen: Die Beschreibung und die Zergliederung dieses Zusammenhangs. „In dem Dienste der beschreibenden Tätigkeit stehen die logischen Operationen des Vergleichens, Unterscheidens, der Abmessung von Graden, der Sonderung und der Verbindung, der Abstraktion, der Verknüpfung von Teilen zu einem Ganzen, der Ableitung gleichförmiger Verhältnisse aus einzelnen Fällen, der Zergliederung von einzelnen Vorgängen, der Einteilung.“ (Ideen, a. a. O. S. 174.) Diese Arbeit kann nur in inniger Verbindung mit einer gleichzeitigen Analysis der psychischen Vorgänge geleistet werden. Die Analysis erhält ihren besonderen Charakter dadurch, daß sie vom Ganzen aus und mit Bezug auf

das Ganze vollzogen werden muß. „Die Analysis vollzieht sich also hier, indem die Prozesse der Zergliederung, durch welche ein einzelnes Glied des seelischen Zusammenhangs aufgeklärt werden soll, auf diesen ganzen Zusammenhang bezogen werden. Immer behält sie in sich etwas von dem lebendigen künstlerischen Prozeß des Verstehens. Aus diesen Verhältnissen ergibt sich nun, daß eine Psychologie möglich ist, welche, von dem allgemeingültig erfaßten Zusammenhang des Seelenlebens ausgehend, die einzelnen Glieder dieses Zusammenhangs analysiert, ihre Bestandteile und die sie verbindenden Funktionen beschreibt und erforscht, so tief als sie kann, aber keine Konstruktion des Kausalzusammenhangs der psychischen Vorgänge unternimmt. Seelenleben kann ja doch nicht aus Bestandteilen komponiert, durch Zusammensetzung konstruiert werden, und der Spott des Faust über Wagners chemische Herstellung des Homunkulus trifft solchen Versuch mit.“ (Ideen, a. a. O. S. 175.)

Mit dieser Methode der Beschreibung und Analysis der seelischen Tatsachen will nun Dilthey die Aufgabe einer geisteswissenschaftlichen Psychologie lösen. Er kennzeichnet diese Aufgabe folgendermaßen: „Ich verstehe unter beschreibender Psychologie die Darstellung der in jedem entwickelten menschlichen Seelenleben gleichförmig auftretenden Bestandteile und Zusammenhänge, wie sie in einem einzigen Zusammenhang verbunden sind, der nicht hinzugedacht oder erschlossen, sondern erlebt ist. Diese Psychologie ist also Beschreibung und Analysis eines Zusammenhangs, welcher ursprünglich und immer als das Leben selbst gegeben ist. Hieraus ergibt sich eine wichtige Folgerung. Sie hat die Regelmäßigkeiten im Zusammenhang des entwickelten Seelenlebens zum Gegenstand. Sie stellt diesen Zusammenhang des inneren Lebens in einem typischen Menschen dar. Sie betrachtet, analysiert, experimentiert und vergleicht. Sie bedient sich jedes möglichen Hilfsmittels zur Lösung ihrer Aufgabe. Aber ihre Bedeutung in der Gliederung der Wissenschaften beruht eben darauf, daß jeder von ihr benutzte Zusammenhang durch innere Wahrnehmung eindeutig verifiziert werden kann, und daß jeder solche Zusammenhang als Glied des umfassenderen aufgezeigt werden kann, der nicht erschlossen, sondern ursprünglich gegeben ist.“ (Ideen, a. a. O. S. 152.)

Gleichförmigkeiten des seelischen Lebens hat auch die naturwissenschaftliche Psychologie zum Gegenstande; aber es besteht ein wesentlicher Unterschied zu den Gleichförmigkeiten, auf die die Untersuchungen der geisteswissenschaftlichen Psychologie gerichtet sind, sie sind nicht aus dem Zusammenhang und mit Bezug auf den Zusammenhang des seelischen Lebens festgestellt. Ferner beziehen sich die Gleichförmigkeiten der naturwissenschaftlichen Psychologie nur „auf die Formen des inneren Geschehens. Die mächtige inhaltliche Wirklichkeit des Seelenlebens reicht über diese Psychologie hinaus.“ (Ideen, a. a. O. S. 152.) Die geisteswissenschaftliche Psychologie soll das geistige Leben auch inhaltlich zur Darstellung bringen. Dilthey weist hier auf die psychologischen Reflektionen hin, wie sie in den Werken großer Schriftsteller wie Seneca,

Marc Aurel, Machiavelli, Pascal angetroffen werden. „Wir finden uns durch einzelne Reflektionen bis ins innerste Herz getroffen. Die Tiefe des Lebens selbst scheint sich in ihnen aufzuschließen.“ Mit diesen Worten charakterisiert er sie, doch wissenschaftlich ist diese Psychologie unbrauchbar, denn sie entbehrt der Systematik. „Sobald wir aus denselben (Reflektionen der Schriftsteller) einen klaren Zusammenhang herzustellen streben, versagen sie.“ (Ideen, a. a. O. S. 153.) Ebenso verhält es sich mit der Psychologie der Dichter. „Versteht man unter Psychologie die Darstellung des regelmäßigen Zusammenhangs des Seelenlebens, so enthalten die Werke der Dichter gar keine Psychologie“ (Ideen, a. a. O. S. 153), und doch soll die geisteswissenschaftliche Psychologie von den großen Schriftstellern und Dichtern lernen, nämlich die Art, wie sie über das Menschenleben handeln. „Hier ist das intuitive Verständnis des ganzen Zusammenhangs, welchem auf ihrem Wege die Psychologie sich verallgemeinernd und abstrakt ebenfalls zu nähern hat. Man wünscht sich eine Psychologie, welche in das Netz ihrer Beschreibungen einzufangen vermöchte, was diese Dichter und Schriftsteller mehr enthalten als die bisherige Seelenlehre; eine Psychologie, welche eben die Gedanken, die Augustin, Pascal oder Lichtenberg durch einseitige grelle Beleuchtung so eindringlich machen, in einem allgemeingültigen Zusammenhang erst für das menschliche Wissen nützlich machte.“ (Ideen, a. a. O. S. 153.)

Zusammenfassend lassen sich also Methode und Aufgaben der von Dilthey geforderten geisteswissenschaftlichen Psychologie kurz so charakterisieren: auch die geisteswissenschaftliche Psychologie geht von der Erfahrung aus, aber von der inneren Erfahrung. Diese Erfahrung ist nicht durch die Sinne vermittelt, sondern im Erlebnis unmittelbar gegeben. Dieser Unterschied in der Gegebenheitsart fordert für die wissenschaftliche Erkenntnis des Seelenlebens eine andere als die naturwissenschaftliche Methode. Die Mittel der neuen Methode sind Beschreibung und Analysis. Sie geht den entgegengesetzten Weg wie die naturwissenschaftliche Methode, sie geht vom Ganzen aus, vom Zusammenhang des Seelenlebens, der nicht hypothetisch konstruiert wird, sondern in der Erfahrung, im Erlebnis mitgegeben ist. Alle Erkenntnisse werden vom Ganzen aus und mit Bezug auf das Ganze gewonnen. In Beschreibung und Analysis sollen nun Gleichförmigkeiten, Regelmäßigkeiten im Ablauf des seelischen Lebens dargestellt werden. So gelangt die geisteswissenschaftliche Psychologie zu einem allgemeinen Schema, zu typischen Lebensformen. Durch Einordnung des Besonderen, Individuellen in das Netz der Typen soll schließlich das ganze seelische Leben in seiner vollen Totalität zur Darstellung gelangen. Das ist in einem kurzen Aufriß das Programm, das Dilthey für die geisteswissenschaftliche Psychologie entworfen hat.

Wissenschaftliche Bearbeitung eines Gegebenen ist nur da möglich, wo sich eine Gesetzlichkeit feststellen läßt. So muß auch das Bemühen der geisteswissenschaftlichen Psychologie auf den Nachweis einer Gesetz-

lichkeit im Ablauf des seelischen Lebens gerichtet sein. Dilthey findet das Gesetz alles seelischen Lebens in der Struktur. Alles Seelenleben ist strukturiert. Der Strukturbegriff ist das Kernproblem der Psychologie Diltheys. Unsere Aufgabe soll es nun sein, zu untersuchen, was mit der Struktur für das seelische Leben behauptet wird.

Der Strukturbegriff ist der wichtigste methodische Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Psychologie. Was er ausdrückt, ist nicht ohne weiteres auf eine kurze Formel zu bringen. In allmählicher Beschreibung werden sich uns seine wesentlichen Momente erschließen. Dilthey geht in seiner Erörterung des Strukturbegriffes in den „Ideen" von folgender vorläufigen Bestimmung aus: „Das Selbst findet sich in einem Wechsel von Zuständen, welche durch das Bewußtsein der Selbigkeit der Person als einheitlich erkannt werden; zugleich findet es sich bedingt von einer Außenwelt und zurückwirkend auf dieselbe, welche es dann doch in seinem Bewußtsein befaßt und von den Akten seiner sinnlichen Wahrnehmung bestimmt weiß. Indem so die Lebenseinheit sich von dem Milieu, in welchem sie lebt, bedingt und wiederum rückwirkend auf dasselbe findet, entsteht hieraus eine Gliederung innerer Zustände. Ich bezeichne dieselbe als Struktur des Seelenlebens. Und indem die beschreibende Psychologie diese Struktur erfaßt, erschließt sich ihr der Zusammenhang, welcher die psychischen Reihen zu einem Ganzen verknüpft. Dieses Ganze ist das Leben." (Ideen, a. a. O. S. 200.) Im Anschluß an diese Bestimmung wollen wir versuchen, den Strukturbegriff zu analysieren.

Die Struktur ist zunächst Ausdruck eines Zusammenhanges alles seelischen Lebens. Dieser Zusammenhang besitzt eine Einheit in „der Selbigkeit der Person", in dem Selbst, das erlebt, und alle Erlebnisse im Bewußtsein als seine Erlebnisse erkennt. „Der psychische Lebensprozeß ist ursprünglich und überall von seinen elementarsten bis zu seinen höchsten Formen eine Einheit. Das Seelenleben wächst nicht aus Teilen zusammen; es bildet sich nicht aus Elementen; es ist nicht ein Kompositium, nicht ein Ergebnis zusammenwirkender Empfindungsatome oder Gefühlsatome: es ist ursprünglich und immer eine übergreifende Einheit." (Ideen, a. a. O. S. 211.)

Die Einheitsfunktion der Struktur hat noch eine weitere Bedeutung. Durch den Zusammenhang des seelischen Lebens läßt sich ein Längsschnitt und ein Querschnitt denken. Der Längsschnitt würde der Erlebnisstrom, die Aufeinanderfolge psychischer Vorgänge in der Zeit sein, durch den Querschnitt würden wir das erhalten, „was den Umfang meines Bewußtseins in einem gegebenen Moment ausmacht", den Bewußtseinsstand, das augenblickliche Erlebnis. Auch hier läßt sich eine Einheit feststellen. Für den Erlebnisstrom äußert sie sich in der Kontinuität. Unser Bewußtsein ist nicht intermittierend. Die psychischen Vorgänge folgen einander „nicht wie Wagen hintereinander, jeder von dem andern getrennt, wie Reihen eines Regiments von Soldaten, immer ein Zwischenraum zwischen ihnen", sondern „wie hinter einem Wan-

derer, der rüstig vorwärts schreitet, Gegenstände, die eben noch vor und neben ihm waren, rückwärts verschwinden, andere aber auftauchen, während die Kontinuität des landschaftlichen Bildes immer erhalten bleibt. Ich finde innerhalb meines wachen Lebens eine Kontinuität.“ (Ideen, a. a. O. S. 201.) Ebenso läßt sich für den „Bewußtseinsstand“, das augenblickliche Erlebnis, eine Einheit nachweisen in der Totalität der beteiligten Seelenkräfte. Aus der Einheit des seelischen Lebens haben sich zwar einzelne seelische Funktionen differenziert, wir nennen sie Vorstellung, Fühlen und Wollen und bezeichnen ihnen entsprechend einzelne psychische Vorgänge als Vorstellungen, Gefühle oder Wollungen. „Dies beruht darauf, daß wir diesen Gesamtzustand jedesmal nach der vorwiegend in die innere Wahrnehmung fallenden Seite desselben bezeichnen.“ (Ideen, a. a. S. S. 203.) Bei genauer Prüfung stellt sich jedoch heraus, daß alle Seelenkräfte zugleich an jedem einzelnen Erlebnis beteiligt sind, wenn auch in verschiedenem Maße. „Indem ich diese momentanen Bewußtseinslagen miteinander vergleiche, gelange ich zu dem Ergebnis, daß beinahe jeder solcher momentane Bewußtseinsstand nachweisbar zugleich irgendein Vorstellen, ein Gefühl und eine Willenslage enthält.“ (Ideen, a. a. O. S. 201.)

So wirkt sich die Einheitsfunktion der Struktur in dreifacher Beziehung aus: in der Beziehung aller Erlebnisse auf ein erlebendes Ich, in der Kontinuität (im Erlebnisstrom) und in der Totalität der Seelenkräfte in jedem einzelnen Erlebnis.

Eine zweite Grundeigenschaft der Struktur ist das Korrelatverhältnis des seelischen Zusammenhangs zur Außenwelt, zum Milieu. Das Selbst „findet sich bedingt von einer Außenwelt und zurückwirkend auf dieselbe“. (Ideen, a. a. O. S. 200.) An einer anderen Stelle wird dieses Korrelatverhältnis wie folgt charakterisiert: „Die besondere Art dieser Wechselwirkung kann mit einem sehr allgemeinen Ausdruck, der hier nur eine Tatsache beschreiben will, welche in letzter Instanz sich nur am Menschen unserer Erfahrung wirklich aufschließt und nachher an ihm beschrieben werden wird, als Anpassung zwischen der psychologischen Lebenseinheit und den Umständen, unter welchen sie lebt, aufgefaßt werden. In ihr vollzieht sich die Verbindung der Reihe sensorischer Vorgänge mit der Reihe der motorischen.“ (Ideen, a. a. O. S. 212.)

Einerseits ist die Lebenseinheit also bedingt durch das Milieu, abhängig sowohl von dem Körper als auch von dem physischen und geistigen Milieu. „Auch das menschliche Leben in seinen höchsten Formen steht unter diesem großen Gesetz der ganzen organischen Natur.“ (Ideen, a. a. O. S. 212.) Andrerseits wirkt sie auf die Außenwelt zurück. Das Ergebnis der Abhängigkeit von der Außenwelt und der Rückwirkung auf sie bezeichnet Dilthey mit dem recht unklaren Ausdruck „Anpassung“. Dieses Korrelatverhältnis der Lebenseinheit zum Milieu kann erst vollständig geklärt werden im Zusammenhang mit der dritten Grundeigenschaft des Strukturbegriffes.

Drittens enthält die Struktur eine gewisse Tendenz zur Entwick-

lung. Damit wird dem Seelenleben ein aktiver Charakter zugesprochen. Diese Tatsache ist für die Auffassung seelischen Lebens in der geisteswissenschaftlichen Psychologie von größter Bedeutung. Wie ist nun die Entwicklung der Struktur zu denken. Sie muß zunächst eine Ursache haben. Dilthey findet die Ursache zur Entwicklung der Struktur in den Trieben und Gefühlen. Das Zentrum der Struktur ist ein Bündel von Gefühlen und Trieben. Sie bilden „das eigentliche Agens, welches vorwärtstreibt". (Ideen, S. 214.) Die Entwicklung vollzieht sich nach einem bestimmten Gesetz, das in der Zweckmäßigkeit seinen Ausdruck findet. Der Begriff der Zweckmäßigkeit ist ein recht problematischer Begriff. Dilthey will ihn nicht von einem Zweckgedanken außer uns abgeleitet sehen. Er bezeichnet die Zweckmäßigkeit als subjektiv und immanent. „Sie ist subjektiv, weil sie erlebt, in der inneren Erfahrung gegeben ist. Sie ist immanent, weil sie auf keinen Zweckgedanken außerhalb ihrer gegründet wird." (Ideen, a. a. O. S. 215.) Die Zweckmäßigkeit der seelischen Struktur ist durch zwei Momente charakterisiert: Sie richtet die Entwicklung im Wechselverhältnis zu den Bedingungen des Milieus auf Triebbefriedigung, Bereicherung des Lebens und Steigerung des Glücks, und sie drückt eine Anlage der Struktur, sich zu vervollkommnen, aus. Mit fortschreitender Entwicklung tritt nun eine immer weitergehende Differenzierung in der Struktur ein, die Zweckmäßigkeit wird gleichsam höher orientiert: Die Entwicklung der Struktur ist jetzt auf Lebenswerte gerichtet, „die ganze Lebenswirklichkeit wird nach ihrem Wert im Gefühl gemessen", und weiterhin tritt eine „zunehmende Artikulation des Seelenlebens" ein. Dilthey redet hier keineswegs von objektiv geltenden Werten, sondern von Lebenswerten, „denn dieser Wert des Lebens besteht in der seelischen Wirklichkeit, sofern diese ihren Ausdruck in Gefühlen findet". (Ideen, a. a. O. S. 216.) Indem so ein in der Struktur angelegter Zusammenhang des Seelenlebens unter den Bedingungen des Milieus, veranlaßt durch Gefühle und Triebe, nach dem Gesetz der Zweckmäßigkeit auf dieses zurückwirkt, entsteht in allmählicher Entwicklung der erworbene Zusammenhang des Seelenlebens.

So enthält Diltheys Darstellung des Seelenlebens, unter pädagogischen Gesichtspunkten gesehen, sehr bedeutsame Momente. Es wird hier der Versuch gemacht, seelisches Leben als Ganzheit und Zusammenhang immer in bezug auf seine Einheit in der Struktur und seine durch Entwicklung bestimmte Vollendung zu beschreiben. Jedes Erlebnis wird vom Ganzen aus und in Beziehung auf das Ganze verstanden, das sich als geistige Gesetzlichkeit über alles Erleben hin auswirkt. Diese Gesetzlichkeit wird als Zweckmäßigkeit gedeutet, die das seelische Leben in seiner Entwicklung gestaltet. Hier hat die Kritik einzusetzen.

Darin, daß Dilthey das Gesetz der Struktur in einer immanenten Zweckmäßigkeit sah, zeigt sich seine Abhängigkeit von der herrschenden Philosophie seiner Zeit, vom Positivismus. Dilthey hat den Versuch gemacht, im Strukturgedanken den naturwissenschaftlichen Entwicklungs-

begriff auf das seelische Leben auszudehnen. Er erklärt die Zweckmäßigkeit des Seelenlebens als Anpassung an das Leben. Er sieht in dem seelischen Leben die typisch menschliche Art der Anpassung an das Leben und den Kampf ums Dasein. Demgegenüber muß gefragt werden, ob das seelische Leben gerade in seinen höchsten und bedeutsamsten Erscheinungen unter den Gedanken der Anpassung an das Leben hinreichend verstanden werden kann. „Im Gegensatz zu dem rein rational ausdrückbaren Kausalprinzip enthält der Zweckgedanke, wenn man nach seiner letzten Begründung fragt, ein irrationales Moment in sich.“ (Menzer, Einleitung in die Philosophie, S. 75.) So läßt sich der Begriff der Zweckmäßigkeit immer nur durch eine Beziehung auf ein Transzendentes deuten. Auch der Darwinsche Entwicklungsgedanke verlangt, daß wenigstens dem Leben an sich ein Wert zuerkannt wird. Dieser Wert läßt sich aber aus dem Leben selbst nicht ableiten. Frischeisen-Köhler weist auf diese Tatsache bei der Kritik des Entwicklungsgedankens hin: „In der Tat setzen Spencer sowohl wie Nietzsche den unbedingten Wert des Lebens, die Notwendigkeit, unser Leben zu erhalten und zu steigern, voraus. Aber eben diese Voraussetzung bedarf der kritischen Rechtfertigung. Sie ist nicht selbstverständlich und vor allen Dingen nicht naturnotwendig. Es wäre doch ein höchst seltsames Naturgesetz, dessen Gültigkeit von unserem Willen abhängig ist.“ (Wissenschaft und Wirklichkeit, Leipzig 1912, S. 114.) So weist der Begriff der Zweckmäßigkeit immer über das Leben hinaus, er kann nur metaphysisch fundiert werden. Diese Tatsache ist wohl auch der Grund, weshalb Dilthey sich scheute, das Gesetz der Struktur transzendent zu bestimmen. Man kann wohl zugeben, daß es möglich ist, auch die Tatsachen des seelischen Lebens als Anpassung an das Leben und Selbstbehauptung des Menschen im Daseinskampf zu deuten; aber verstehen wir damit wirklich seelisches Leben in seiner Eigenart? „Wie wenig erklärt doch das Prinzip der Selbsterhaltung, wenn es das nach so vielen Richtungen auseinandergehende Streben der Menschen begreifen soll! Gewinnt man wirklich dadurch viel für das Verständnis der ethischen oder der religiösen Idealbildung? . . . Macht man einmal mit dem Gedanken Ernst, das geschichtliche Leben der führenden Völker oder das eines führenden Geistes durch den Gedanken der Anpassung auszudrücken, so wird man sehen, wie dürftig der Gesichtspunkt an dieser Stelle wirken muß. Hat es einen verständlichen Sinn, wenn man die Größe Goethes auf diese Weise auszudrücken versucht?“ (Menzer, Einleitung in die Philosophie, S. 102.)

Weiterhin kann auch gefragt werden, ob das seelische Leben nicht gerade da, wo es in seiner größten Intensität auftritt, in genialen Naturen, der Anpassung an das Leben und der Selbstbehauptung im Kampf ums Dasein erheblich entgegenwirkt. Wenn es auch zugegeben werden muß, daß der Motor oder, wie Dilthey sagt, das Zentrum unseres Seelenlebens Gefühle und Triebe sind, so kann doch die Tatsache ihrer Bejahung und Verneinung, die Erscheinung, daß das see-

lische Leben sich von ihnen treiben läßt und andererseits ihnen Hemmungen entgegensetzt, nicht unter dem Gedanken der Anpassung vollständig verstanden werden. „Denn daß wir die Naturgesetzlichkeit für uns als vorbildlich ansehen wollen oder sollen, ist nicht naturgesetzlich notwendig, es ist freie Entscheidung. Wir brauchen uns nicht der Natur unterzuordnen, wenn wir nicht wollen, wir können ihr entfliehen, wir können das Leben verneinen.“ (Frischeisen-Köhler, a. a. O. S. 114.) Hier treffen wir auf das irrationale Moment, das mit einem Sollensanspruch der Werte in das Seelenleben hineinreicht und ohne dessen Berücksichtigung die seelischen Tatsachen sich unserem Verständnis zu ihrem größten und wichtigsten Teil verschließen. „So gewiß der Mensch seiner tierischen Abstammung nach eingeflochten ist in das Leben der Natur, so vollzieht sich bei ihm in der Entwicklung der Kultur ein Durchbruch einer anderen Wirklichkeit, die von der Natur unabhängig ist. Nicht, daß ein supranaturaler Faktor im Sinne einer Religion oder Metaphysik eingriffe; aber doch ein Faktor, dessen Eigenart und Eigengesetzlichkeit unabhängig von der Naturgesetzlichkeit ist. So vollzieht sich in der menschlichen Kultur der Aufbau von etwas, das, wie es auch näher zu charakterisieren sei, jedenfalls über die bloße Natur hinausreicht.“ (Frischeisen-Köhler, a. a. O. S. 114.) Bei dieser Betrachtung erweist sich die Deutung der Gesetzlichkeit der seelischen Struktur als immanente Teleologie bei Dilthey zu einseitig und zu eng. Spranger kritisiert ihn in diesem Punkt, indem er sagt: „Dilthey hat deshalb die Seele als einen Zweckzusammenhang oder als eine teleologische Struktur bezeichnet, und zwar begnügt er sich damit, von einer inneren Teleologie zu reden, d. h. dem seelischen Zusammenhang eine solche Struktur zuzuschreiben, daß er das für das betreffende Individuum Wertvolle und Wertwidrige durch eine Art Gefühlsregulator anzeige. So einfach aber, wie Dilthey die Struktur durchführt, liegt dieses Problem nicht. Wäre die individuelle Seele wirklich nur eine solche immanente Teleologie, so könnte man sie rein biologisch begreifen, d. h. alle ihre Akte und Erlebnisse wären durch das wertvolle Ziel der Selbsterhaltung reguliert, zu dem allenfalls noch Bezüge auf die Gattungserhaltung hinzutreten. Viele stellen sich die Seele tatsächlich so vor, als eine nur auf Selbst- und Gattungserhaltung angelegte Struktur. Nun ist aber die menschliche Seele in einen weit größeren Wertzusammenhang verwoben als den der bloßen Selbstbefriedigung.“ (Spranger, Lebensformen, Halle, 5. Aufl. 1925, S. 14.) Meiner Meinung nach trifft diese Kritik Sprangers nur insofern zu, als sie sich gegen die Formulierungen richtet, in denen Dilthey das Gesetz der Struktur als immanente Teleologie ausgesprochen hat. Betrachtet man aber alles, was Dilthey über den Strukturgedanken ausgeführt hat, so ist eine metaphysische Grundhaltung bei ihm unverkennbar. Dilthey hat unzweifelhaft empfunden, in welcher Richtung die Strukturgesetzlichkeit einer Ausweitung bedarf. Genau gesehen, hat Dilthey bei der Darstellung der seelischen Entwicklung den engen Rahmen des Gesetzes, das er als immanente Teleologie

in der Struktur zu finden meinte, selbst gesprengt. Er spricht von der Akzentuierung einzelner Erlebniskomplexe, die sich dann aus dem Zusammenhang des seelischen Lebens als Lebenswerte herausheben sollen. Wie ist diese Akzentuierung zu denken? Im wiederholten Erleben werden wir uns bewußt, daß gewisse Erlebnisse von einer besonderen Fülle anhaltender Lustgefühle begleitet sind. Darin sieht Dilthey den Grund für die Betonung dieser Erlebnisse, und er versucht so den Ausdruck Wert immanent zu rechtfertigen. Kann diese Betonung, diese Heraushebung aus dem seelischen Zusammenhang als besonderer Lebenswert restlos unter dem Gesichtspunkt der Anpassung im Kampfe ums Dasein verstanden werden? „Unsere Wirtschaftsformen, die von unserer Intelligenz geschaffenen Produktionsmittel, die Rechtsformen, die alles soziale Leben beherrschen, verschieben den Sinn des ursprünglichen Begriffes vom Kampf ums Dasein vollständig. In der langsamen geschichtlichen Entwicklung von Wissenschaft, Religion, Kunst, Sittlichkeit, Recht sind Zwecke, Ziele, Ideale, Werte lebendig, die aus den natürlichen Bedingungen, unter denen sie allein im Menschen erwachen und wirken können, nicht ableitbar sind." (Frischeisen-Köhler, a. a. O. S. 113.) Zweifellos muß eine Deutung der Strukturgesetzlichkeit als immanente Zweckmäßigkeit versagen. Gerade in seinen höchsten Erscheinungen kann seelisches Leben ohne Beziehung auf ein Transzendentes nicht gedeutet werden. Die Aktivität und Spontaneität seelischen Lebens kann aus dem Antrieb der Triebe und Gefühle nicht ausreichend erklärt werden, gerade den kompliziertesten Bewegungen der Seele gegenüber würde die Diltheysche Strukturgesetzlichkeit nicht genügen. In der Anerkennung von „Lebenswerten" hat er selbst den Weg angedeutet, in dessen Richtung die Strukturgesetzlichkeit erweitert werden muß, wenn auch philosophische Bedenken, die in der Befangenheit in der Philosophie seiner Zeit ihren Grund haben mögen, ihn davon zurückhielten, diesen Weg zu gehen. Wie Spranger versucht hat, hier über Dilthey hinauszugehen, soll uns weiterhin beschäftigen.

C. Der Strukturbegriff bei Eduard Spranger.

Dilthey hat uns in seinen Werken nur das Programm und den Aufriß einer geisteswissenschaftlichen Psychologie hinterlassen, zu einer Ausführung seiner Strukturpsychologie ist er selbst nicht gekommen, wie es überhaupt sein Schicksal war, bei einem beträchtlichen Teil der von ihm gesehenen bedeutsamen Probleme nur die Möglichkeit ihrer Lösung zu erörtern, so daß sein Lebenswerk, gemessen an seinen Zielen, ein Torso blieb. Da es Diltheys Ideal war, das geistige Leben in seiner vollen Lebendigkeit darzustellen, scheute er sich vor starren Formulierungen, und so vermissen wir denn in seiner Darstellung die Systematik, die eine notwendige Voraussetzung vollständiger Klarheit ist. Eduard Spranger hat nun in seinen beiden Büchern „Lebensformen" und „Psychologie des Jugendalters" versucht, Diltheys Plan einer

geisteswissenschaftlichen Psychologie auszuführen. Wenn auch Spranger in der Grundlegung und Konzeption seiner Psychologie durchaus von Dilthey beeinflußt ist, so kommt ihm doch das Verdienst zu, die Probleme schärfer gesehen und klarer formuliert zu haben. Indem er versucht, die Einseitigkeit des Diltheyschen Strukturgedankens zu überwinden, geht er über Dilthey hinaus. In der Anwendung der von Dilthey entwickelten Grundbegriffe und in der Ausführung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie zeigt er sich seines Meisters würdig.

Auch Spranger geht von einer Kritik der naturwissenschaftlichen Psychologie und dem Nachweis ihrer Grenzen aus. Wir setzen diese Gedankengänge als bekannt voraus. Der wichtigste methodische Grundbegriff der Sprangerschen Psychologie ist wie bei Dilthey der Strukturbegriff. Was versteht nun Spranger unter Struktur?

Zunächst ist die Struktur wie bei Dilthey eine Einheitsfunktion. Sie ist der Ausdruck eines Zusammenhanges allen Seelenlebens, sie ist Ausdruck der Seele. „Die individuelle Seele muß gedacht werden als ein sinnvoller Zusammenhang von Funktionen, in dem verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ichbewußtseins aufeinander bezogen sind.“ (Spranger, Lebensformen, S. 17.) Damit führt Spranger unter dem Begriff der Struktur die Seele wieder in die Psychologie ein, während die naturwissenschaftliche Psychologie „die Anwendung des Substanzbegriffes auf das Ich für unzulässig erklärt“. (Lebensformen, S. 3.) Spranger dagegen sieht nicht ein, „wie wir in den Geisteswissenschaften ohne einen solchen Substanzbegriff auskommen wollen“, wobei er unter Substanz „einen Komplex gesetzlicher Beziehungen“ versteht, „die für ein räumlich und zeitlich lokalisiertes Subjekt als gültig gedacht werden“. (Lebensformen, S. 3.) So ist die Struktur das Beharrliche, das wir uns dem ewigen Fluß des seelischen Lebens gegenüber als zugrunde liegend denken müssen. Dieses Beharrliche ist nun keineswegs als eine „materielle Substanz“ zu denken. Als solche müßte es selbstverständlich abgelehnt werden. Es ist vielmehr eine Gesetzmäßigkeit, die all unserem Erleben a priori zugrunde liegt. Die Annahme einer solchen Gesetzmäßigkeit ist die unerläßliche Voraussetzung einer Wissenschaft vom Seelenleben. „Erst dadurch, daß wir ein gesetzliches Verhalten im geistigen Subjekt voraussetzen, wird es überhaupt ein Gegenstand der Erkenntnis.“ (Spranger, a. a. O. S. 4.)

Die Gesetzlichkeit der Struktur ist in gewissem Sinne irrational und läßt sich deshalb nicht einfach formulieren. „Daß es sich hier um Gesetzlichkeiten handelt“, läßt sich darum nur dadurch zum Ausdruck bringen, „daß wir, über die zeitlich verlaufenden einzelnen Erlebnisse und Akte hinaus, bleibende Erlebnisdispositionen und Aktdispositionen im Einzelsubjekt annehmen“. (Lebensformen, S. 4.) Das Wesen der im Strukturbegriff für das Seelenleben zum Ausdruck kommenden Gesetzlichkeit wird uns noch einsichtiger werden.

Diltheys Strukturbegriff enthielt als zweites wesentliches Merkmal ein Korrelatverhältnis von „einheitlichem Selbst“ und „Milieu“.

Auch diese Seite des Strukturbegriffes finden wir bei Spranger wieder. Das Milieu umfaßte bei Dilthey die gegenständliche (natürliche) und die geistige Welt. Bei Spranger ist das Wechselverhältnis zur gegenständlichen Welt vernachlässigt. Er hebt vor allen Dingen das Verhältnis zur geistigen Welt hervor. Diese steht dem „Ich" als objektiver Geist gegenüber, der von dem Einzelsubjekt gestaltend beeinflußt wird und auf die individuelle Struktur gestaltend zurückwirkt. „Dieses Einzelsubjekt ist aus seinen objektiven Beziehungen gar nicht loszulösen. Subjekt und Objekt können nur in Beziehung aufeinander gedacht werden." (Lebensformen, S. 7.) Sofern der objektive Geist seinen Ursprung in individuellen Seelen hat und aus ihnen hervorgegangen ist, also aus Objektivationen der Einzelsubjekte zusammengesetzt zu denken ist, muß er in seiner Struktur der der Einzelseele irgendwie adäquat sein, die Gesetzlichkeit seines Zusammenhanges muß der der Struktur des Einzelsubjektes entsprechen. Die Wechselbeziehung, das Korrelatverhältnis von Einzelsubjekt und objektivem Geist findet seinen Ausdruck in „Akten" und „Erlebnissen". Im Akt gestaltet die individuelle Struktur den objektiven Geist, im Erlebnis entwickelt der objektive Geist die individuelle Struktur. Es ist klar, daß diese Verhältnisse nur abstrahierend zur Darstellung so vereinfacht sind, tatsächlich sind sie total ineinander verwoben und ungeheuer kompliziert. „Akte und Erlebnisse sind nicht scharf voneinander trennbar. Denn in allen Akten liegt zugleich ein auf das Ich zurückwirkendes Erlebnismoment, und in allen Erlebnissen liegt ein gegenwirkender Aktcharakter." (Lebensformen, S. 24.)

Was versteht nun Spranger unter „Akten" und „Erlebnissen"? „Ein geistiger Akt ist die aus verschiedenen Funktionen strukturell zusammengewobene Tätigkeit des Ich, wodurch es eine geistige Leistung von überindividuellem Sinn hervorbringt . . . Dem Akt als einem spontanen oder sinngebenden Verhalten entspricht als rezeptives oder sinnerfüllendes Verhalten das ‚Erlebnis'. Im Erlebnis werde ich des überindividuellen Sinnes inne, der an objektiv gegebenen geistigen Gebilden haftet. Ich übersetze ihn gleichsam in aktuelle seelische Zustände meines Ich. Wenn ich verstehe, was ein anderer sagt, wenn ich ein Kunstwerk ‚genieße', wenn ich Gottes Hand in meinem Schicksal finde, wenn ich von einem anderen geliebt werde, so sind dies Erlebnisse." (Lebensformen, S. 24.)

Nach Einführung der „Erlebnisse" und „Geistesakte" als Ausdruck des Korrelatverhältnisses der individuellen Struktur zum objektiven Geist können wir die Gesetzmäßigkeit verdeutlichen, die sich in der Struktur auswirkt. Spranger definiert den Strukturbegriff in der „Psychologie des Jugendalters" wie folgt: „Wir müssen die sogenannte Seele selbst ansehen als ein Lebensgebilde, das auf Wertverwirklichung angelegt ist. Ein solches Gebilde im weitesten Sinne nennen wir eine Struktur . . . Gegliederten Bau oder Struktur hat ein Gebilde der Wirklichkeit, wenn es ein Ganzes ist, in dem jeder Teil und jede Teil-

funktion eine für das Ganze bedeutsame Leistung vollzieht, und zwar so, daß Bau und Leistung jedes Teiles wieder vom Ganzen her bedingt und folglich nur vom Ganzen her verständlich sind." (Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, 1. Aufl., S. 9.) Und in den „Lebensformen": „Wir verstehen unter Struktur einen Leistungszusammenhang; unter Leistung die Verwirklichung von objektiv Wertgemäßem." (S. 18.)

Wenn Spranger am Anfang der Grundlegung seiner Psychologie die Notwendigkeit der Annahme einer Gesetzlichkeit für das seelische Leben zu seiner wissenschaftlichen Bearbeitung als unerläßliche Bedingung voraussetzte, so spricht er sie in diesen Definitionen aus. Das Gesetz der seelischen Struktur besteht darin, daß sie „auf Wertverwirklichung angelegt ist". In Leistungen soll sie „objektiv Wertgemäßes verwirklichen". In anderer Formulierung spricht Spranger dem in der Struktur gegebenen Zusammenhang des seelischen Lebens einen „Sinn" zu, er nennt ihn „sinnvoll". „Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist." (Psychologie d. J., S. 3.) Zunächst läßt sich aus diesen Definitionen der Struktur eine bedeutsame Folgerung für die Auffassung von seelischem Leben in der geisteswissenschaftlichen Psychologie ziehen. Es wird nicht wie in der naturwissenschaftlichen Psychologie mechanisiert oder wie bei Wundt als Prozeß gedeutet, sondern als Bewegung, Leistung, Aktivität, Spontaneität dargestellt; es soll versucht werden, so viel wie möglich von seiner gegebenen Lebendigkeit einzufangen und möglichst wenig durch Rationalisierung getötet werden. Die Seele ist mehr als eine Summe von Reaktionen auf Reize aus der Außenwelt, sie erlebt nicht nur, sie wirkt, sie verwirklicht Werte und stellt sie aus sich heraus, objektiviert sie. Die Frage nach der Ursache für die Aktivität der Seele: Wie kommt Bewegung in das seelische Leben, wie werden die seelischen Kräfte ausgelöst? hat Spranger in der Definition seines Strukturbegriffes schon beantwortet. Die Seele ist auf „Wertverwirklichung" angelegt. Dieses Gerichtetsein auf Werte bedingt die seelischen Leistungen. Was er unter „Leistungen" versteht, ist uns schon bekannt. Die Leistung vollzieht sich in den Geistesakten, die ein Ausdruck des Korrelatverhältnisses der individuellen Seele zum objektiven Geist sind. Zur Bestimmung der Geistesakte ergibt sich nun die Aufgabe, „die Grundrichtungen zu finden, in denen sich der objektive Geist aufbaut; man könnte auch sagen: die Bänder zu bestimmen, die zwischen dem überindividuellen Geistesleben und dem Ich als dem individuellen Aktzentrum bestehen". (Lebensformen, S. 28.) Aus der Überzeugung, „daß der objektive Geist mit seinem wertgemäßen und wertwidrigen Gehalt seine Wurzel in dem Erleben und Schaffen der menschlichen Individuen hat", folgert Spranger, „daß die geistige Struktur der Seele mit der Struktur des objektiven Geistes in den Grundrichtungen übereinstimmt". (Lebensformen, S. 28.) Von den zwei möglichen Wegen, die Grundrichtungen der Akte zu bestimmen: dem Ausgang von der „historisch gegebenen objektiven Kultur" (analy-

tisches Verfahren) oder dem Versuch, „aus ewigen Einstellungen der menschlichen Natur die Grundrichtungen zu gewinnen" (synthetisches Verfahren) (Lebensformen, S. 31), wählt Spranger den letzteren. Er stellt sich die Aufgabe: „Aus den qualitativ verschiedenen, aber doch durchgängig sinnvoll aufeinander bezogenen Sinnrichtungen die Gesamtstruktur der Seele aufzubauen." (Lebensformen, S. 32.) Die Bestimmung soll vollständig sein, d. h. alle möglichen Grundrichtungen aufzeigen, „die erforderlich und ausreichend sind, um die Mannigfaltigkeit der seelisch-geistigen Erscheinungen zu begreifen", wobei „die Bestimmung ‚erforderlich' andeutet, daß keine selbständige Grundrichtung fehlen darf"; und „die Bestimmung ‚ausreichend' verlangt, daß keine komplexen Akte aufgenommen werden, die auf das Zusammenwirken einfacher sinngebender Akte zurückgeführt werden können". (Lebensformen, S. 32.)

Wir sehen davon ab, den Gang der Sprangerschen Untersuchung im einzelnen darzustellen und geben hier nur das Ergebnis. Spranger findet sechs Aktklassen und ihnen entsprechend sechs Sinnrichtungen, sechs Wertgebiete, auf die die Geistesakte gerichtet sind. Er unterscheidet vier individuelle und zwei gesellschaftliche Geistesakte. Er charakterisiert die individuellen Geistesakte folgendermaßen: „Die Hinwendung auf das Gegenständlich-Allgemeine erzeugt den theoretischen Sinn; die Hinwendung auf den Eindruck-Ausdruck-Charakter des Bildhaften erzeugt den ästhetischen Sinn, die Messung an meinem psychophysischen Kraftsystem und meinen realen Lebenszwecken entspricht der ökonomischen Einstellung, die Beziehung all dieser einzelnen Werterlebnisse auf den geistigen Totalwert des individuellen Lebens begründet den religiösen Gehalt." (Lebensformen, S. 46.) Hinzu kommen die beiden gesellschaftlichen Geistesakte: der soziale als „Hinwendung zu fremdem Leben und das Sichimandernfühlen" und der politische als Hinwendung zum eigenen Leben und „seiner Wertverfassung mit der Absicht, sie gegenüber fremden Wertansprüchen zu behaupten". In normativer Betrachtung leitet Spranger von den Werten, auf die die einzelnen Akte gerichtet sind, Gesetze dieser Aktklassen ab und findet, „daß das Gesetz der Wirtschaft in dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes liegt; das des ästhetischen Gebietes in dem Prinzip der Form; das der Wissenschaft in dem Prinzip des Grundes. Das Gesetz des Machtgebietes liegt in dem Rechts- und Regelwillen, das Gesetz der Gemeinschaft in der Treue; endlich das normative Gesetz des religiösen Verhaltens in der Totalnorm des Lebens, die wir als Sittlichkeit zu bezeichnen gewöhnt sind". (Lebensformen, S. 71.) „Die Ableitung der einzelnen Geistesnormen erfolgt dadurch, daß wir den Sinn des jeweils herrschenden Wertes isoliert und bis in seine letzte Konsequenz, bis zum Maximum seiner Verwirklichung entfaltet denken."

Damit glaubt Spranger, das Schema einer Normalstruktur gefunden zu haben. Es muß noch ergänzt werden, daß er sich an jedem Gesamtakt alle anderen Akte beteiligt denkt; „in jedem geistigen Augen-

aufschlag sind alle denkbaren Grundeinstellungen enthalten, aber in verschiedener Stärke, vorwaltend oder zurücktretend, und bei komplizierten Akten in mannigfachen Verhältnissen des Fundierens und Fundiertseins". (Lebensformen, S. 38.) Diese Ansicht führt er als methodische Hypothese seines Verfahrens ein: „In jedem sinngebenden Akt sind alle Grundformen sinngebender Akte zugleich enthalten: in jedem geistigen Akte waltet die Totalität des Geistes." Damit ist der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Psychologie Sprangers in seinen wesentlichen Zügen dargestellt. Zusammenfassend sollen diese noch einmal gekennzeichnet werden. In der Struktur erfassen wir das seelische Leben als Zusammenhang, sie ist die Einheitsfunktion in demselben. Weiterhin ist sie Ausdruck eines Wechselverhältnisses des individuellen Seelenlebens zum überindividuellen Geist in der Form von Erlebnissen und Akten. In der Struktur ist eine Gesetzlichkeit angelegt, welche in einer beschränkten Zahl von Sinnrichtungen seelisches Leben zur Verwirklichung von Werten in Geistesakten treibt. Die Struktur ist schließlich das Normalschema seelischen Lebens überhaupt, dem im Kanteschen Sinne Apriorität zukommt. Spranger folgert die Apriorität aus der Tatsache des Verstehens. „Wäre der Mensch nur ein Chaos wechselnder Tendenzen, so gäbe es kein Verstehen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Welt. Nun ist er aber in seinem geistigen Kern von der gleichen Struktur. Mögen die Grade ihrer Differenzierung auch mit dem Entwicklungsprozeß des Geistes sich ändern — auch in der eingehülltesten Form wie in der meist entfalteten sind doch ewige Tendenzen, ewige Richtungen der Akte und Erlebnisse wirksam, ohne die es nicht möglich wäre, den inneren Zusammenhang einer fremden und fernen Seele zu ‚verstehen'. Das Gerüst des Geistes tragen wir selbst in uns. Deshalb kann es a priori dargestellt werden, ohne Rücksicht auf historische und biographische Besonderungen. Ja, es muß sogar möglich sein, im voraus zu sagen, daß wir überall, wo wir menschliche Kultur finden, die gleichen Grundrichtungen finden werden . . . das Grundsätzliche über Lebensformen ist also a priori verständlich." (Lebensformen, S. 32.)

Diese Sätze enthalten einen der wenigen Versuche Sprangers, die Aufstellung seines Strukturbegriffes philosophisch zu begründen. Es steht außer Zweifel, daß eine geisteswissenschaftliche Psychologie, die seelisches Leben seinem Sinne nach aus dem Gerichtetsein auf Werte verstehen will, einer tiefgründigen philosophischen Fundierung bedarf. Es muß gefragt werden, ob Spranger eine genügende philosophische Ableitung für die der Struktur zugesprochene Tendenz der Wertverwirklichung in sechs Richtungen gegeben hat. Man hat Spranger angegriffen, indem man behauptete, er hätte nicht alle möglichen selbständigen Wertrichtungen berücksichtigt, es gäbe über die von ihm genannten hinaus noch mehr, z. B. die Hinwendung auf den vitalen Wert. Die Möglichkeit einer siebenten Sinnrichtung in der Hinwendung auf den vitalen Wert hat Spranger in der 5. Auflage seiner „Lebensformen"

(1925, S. 358) neuerdings selbst erwogen: „In der Tat liegt in den vitalen Werten die einzige weitere Wertklasse vor, über deren Selbständigkeit ernsthaft diskutiert werden kann.“ Er will den Gedanken keineswegs ablehnen, läßt aber die Frage offen, ob der vitale Wert nicht vielleicht doch eine Komplexion ist, die sich mit den sechs primären Wertrichtungen auflösen ließe.

Berechtigter erscheint mir die entgegengesetzte Fragestellung: Lassen sich die von Spranger deduzierten sechs selbständigen Wertrichtungen nicht noch weiter reduzieren und auf eine geringere Zahl primärer Wertrichtungen zurückführen?

Spranger leitet die sechs Wertrichtungen auf einem synthetisch deduktiven Wege ab; er versucht a priori aus den „ewigen Einstellungen der menschlichen Natur die Grundrichtungen zu gewinnen, die jede historische Kultur nur in singulärer Einkleidung und irrationaler Verwachsung zeigt“. (Lebensformen, S. 31.) Das Schwergewicht dieser Methode erblickt er darin, „daß alle geistigen Grundrichtungen und der in ihnen intendierte Sinn a priori erfaßt werden könne“. (Lebensformen, S. 32.) Die Probe auf die Richtigkeit der a priori angenommenen Prinzipien soll darin liegen, „daß es möglich ist, von ihnen aus die Mannigfaltigkeit der empirischen Erscheinungen wirklich zu begreifen“. Bei der Ableitung der in der Struktur angelegten Wertrichtungen erweist sich eine Trennung in individuelle und gesellschaftliche Geistesakte, die auf die entsprechenden Werte gerichtet sind, als notwendig, und die von Spranger eingeführte Hypothese: „In jedem sinngebenden Gesamtakt sind alle Grundformen sinngebender Akte zugleich enthalten: in jedem geistigen Akte waltet die Totalität des Geistes“ (Lebensformen, S. 38) gilt nur für die individuellen Geistesakte. Die Tatsache, daß sich die sechs Grundrichtungen nur getrennt und nicht einheitlich ableiten lassen, weist auf einen wesentlichen Unterschied der angestrebten Werte hin. Die in den gesellschaftlichen Geistesakten verwirklichten Werte unterscheiden sich von den den individuellen Geistesakten zugehörigen Wertklassen durch ihren nur formalen Charakter. Spranger hat diesen Unterschied selbst hervorgehoben. Er fragt: „Begründen nun Macht und Sympathie besondere Wertklassen? Man könnte einwenden, daß es sich bei beiden um bloße gesellschaftliche Formen (Wechselwirkungs- und Zusammenwirkungsformen) handele, in denen die uns bekannten Wertrichtungen verwirklicht werden. In der Tat kann man sich Macht und Sympathie gar nicht unabhängig von bestimmten Wertinhalten denken. Macht, so könnte man sagen, bedeutet die Überlegenheit des eigenen persönlichen Wertgehaltes und Wertwollens über eine fremde Wertverfassung, so daß die Wirkung des Überlegenen in dem anderen entscheidende, dauernde Motive des Verhaltens setzt . . . Sympathie, könnte man sagen, sei Hinwendung zum anderen vermöge des Gleichgerichtetseins im Wert und wertbestimmten Zweckstreben. Wir lieben den anderen als Wertträger oder als Wertsetzer oder als Wertsucher.“ (Lebensformen, S. 64/65.) Trotz dieser Bedenken entschließt sich

Spranger, die Selbständigkeit der in den gesellschaftlichen Geistesakten verwirklichten Wertklassen aufrechtzuerhalten: „Indessen gerade in der Hinwendung zum anderen, die für die gesellschaftlichen Geistesakte eigentümlich ist, liegt doch auch ein selbständiges Moment. Gewiß — Macht und Liebe scheinen zunächst nur Formen, in denen die bekannten individuellen Geistesakte zwischen Menschen verwirklicht werden. Aber es ist möglich, auch diese Formen selbst als geistige Werte zu erleben, als Werte zweiter Ordnung . . . Die organisierende, wertbeherrschende Kraft und die Gemeinschaft bildende, wertverbindende Hinneigung sind Wertgebiete zweiter Ordnung." (Lebensformen, S. 66.) Die Lösung dieses zweifellos für die Deutung des Strukturbegriffes bedeutsamen Problems durch Spranger kann kaum befriedigen. Die Behauptung, „aber es ist möglich, auch diese Formen selbst als geistige Werte zu erleben", kann als Begründung für ihre Selbständigkeit nicht genügen. Warum, könnte man fragen, lehnt Spranger dann die ethische Wertrichtung als selbständige Wertklasse mit dem Hinweis auf ihren nur formalen Charakter ab? „Die Sittlichkeit stellt kein gesondertes Lebensgebiet dar, sondern nur eine Form des Lebens, die sich auf allen Gebieten geltend machen kann oder nicht geltend machen kann." (Lebensformen, S. 279.) Dieser offenbare Widerspruch darf nicht übersehen werden. Man kann Spranger zugeben, daß Macht und Liebe als geistige Werte selbständig erlebt werden können, aber nur, wenn man sie unter den ethischen Gesichtspunkt rückt, „denn nur die Macht, die auf dem echten Gehalt der Werte ruht, ist zuletzt wahre Macht". (Lebensformen, S. 228.) Für eine andere Lösungsmöglichkeit scheinen mir daher zwei Wege gangbar. Entweder die soziale und politische Wertklasse werden als selbständige Wertgebiete abgelehnt, oder es wird unterschieden zwischen Grundrichtungen auf materiale und formale Werte, dann muß auch die Hinwendung auf den sittlichen Wert in die Struktur aufgenommen werden.

Aber noch in anderer Beziehung ergeben sich Bedenken. Spranger bezeichnet den sozialen und den politischen Wert als „Werte zweiter Ordnung". Im Hinblick auf diese Charakteristik kann die Berechtigung bezweifelt werden, die soziale und die politische Lebensform mit den übrigen als gleichwertig in eine Reihe zu stellen. Müssen diese Lebensformen nicht als Lebensformen zweiter Ordnung angesehen werden? Das scheint mir eine berechtigte, aber äußerst bedenkliche Folgerung zu sein, die eine weitere Unklarheit des Strukturbegriffes bei Spranger hervorhebt.

Wie verhält es sich nun mit den Wertgebieten, auf die die individuellen Geistesakte gerichtet sind, den ökonomischen, theoretischen, ästhetischen und religiösen Werten? Handelt es sich hier um selbständige Wertklassen oder ist noch eine weitere Reduktion möglich? Die Selbständigkeit dieser Wertgebiete muß wohl zugegeben werden; aber, so könnte man fragen, ist die Koordinierung in dieser Wertreihe durch einen einheitlichen Gesichtspunkt gerechtfertigt? Unterscheidet sich der ökono-

mische Wert nicht wesentlich von den anderen, so daß seine Unterordnung unvermeidlich ist? Während wir den theoretischen, den ästhetischen und den religiösen Wert als reine Werte ansprechen und metaphysisch ableiten können, ist der ökonomische Wert ein ausschließlich empirisch fundierter Wert, ein „Lebenswert“ im Diltheyschen Sinne. Spranger bezeichnet die ökonomischen Werte als Nützlichkeitswerte: „Sie weisen immer auf einen anderen Wert zurück, dem sie dienen. Und sie haben selbst soviel Wert, wie von diesen auf sie zurückstrahlt. Sie dienen der Lebenserhaltung. Also sind sie soviel wert, als das Leben wert ist, das sie erhalten. Selbst das bloße nackte biologische Leben ist ein echter Wert. Sobald aber die wirtschaftlichen Werte als Selbstzweck gesetzt werden, wird bloßer Genuß und Bequemlichkeit zum Lebensinhalt.“ (Lebensformen, S. 317.) Hier wird von Spranger der ökonomische Wert als Mittelwert angesehen, seinen eigentlichen Wertgehalt erhält er erst durch die anderen Werte, die er möglich macht, und die sich von ihm dadurch wesentlich unterscheiden, daß „Raum, Zeit und Stoff als Endlichkeiten in ihnen überwunden werden“. (Lebensformen, S. 318.) Wenn der ökonomische Wert so den reinen, transzendent fundierten Werten gegenüber nur ein Mittelwert ist, will es nicht recht einleuchten, daß durch die Hinwendung auf ihn von Spranger eine selbständige Lebensform abgeleitet wird, dic den übrigen Lebensformen koordiniert ist. Die ökonomische Lebensform muß unter diesen Voraussetzungen als eine Lebensform niederen Grades betrachtet werden. Dieser niedere Grad würde besonders darin zum Ausdruck kommen, daß eine Ausweitung der ökonomischen Lebensform zum Persönlichkeitsideal im Rahmen der Strukturgesetzlichkeit schlechthin undenkbar ist oder nur durch Hinwendung auf einen der reinen Werte erreicht werden kann. Dann haben wir es aber keineswegs mehr mit einem reinen Typus „ökonomische Lebensform“ zu tun.

So zeigt sich denn, daß die Deutung der Strukturgesetzlichkeit bei Spranger bedenkliche Schwächen aufweist, die in dem Mangel einer sorgfältigen philosophischen Ableitung ihre Ursache haben. Die philosophische Begründung der geisteswissenschaftlichen Psychologie durch Spranger kann nicht genügen. Da er von einer Kritik der naturwissenschaftlichen Psychologie ausgeht und seine Psychologie im Gegensatz zu jener entwickelt, müßte die philosophische Grundlegung derselben besonders sorgfältig und klar geleistet werden. Schon in der Definition des Strukturbegriffes treten bei Spranger Begriffe auf, die nicht genügend geklärt sind und zu Mißverständnissen Anlaß geben müssen. Das geht aus einer Kritik durch Utitz in seinem Buche „Charakterologie“ (Charlottenburg 1925, S. 130) deutlich hervor. Indem er an Sprangers Definition der Struktur: „Wir verstehen unter Struktur einen Leistungszusammenhang; die Leistung ist die Verwirklichung von objektiv Wertgemäßem“ (Lebensformen, S. 18) anknüpft, sagt er: „Gerade dagegen aber mußten wir einwenden, daß die Beschränkung auf das objektiv Wertgemäße uns zu eng erscheint, außer die Begriffe objektiv

und Wert erfahren eine Ausweitung, die sie eigentlich zerstört. Denn ‚Wert für die Persönlichkeit' heißt noch nicht ‚objektiver Wert', oder braucht es nicht zu heißen. Und die möglichen Auseinandersetzungen der Persönlichkeit mit dem objektiven System der Werte ergeben deswegen nicht die gesamte Charakterologie. Wenn man unter den bewußten oder unbewußten Strebungszielen der Persönlichkeit nur die eigentlichen Werte bevorzugt, dann zielt man letzthin auf die ‚wertvolle Persönlichkeit', wobei aber dies Wertvolle keine charakterologische Kategorie darstellt. Indem Spranger den Wertbegriff weitherzig faßt, wird die grundsätzliche Beengtheit seines Standpunktes weniger fühlbar." Die hier kritisierte Unbestimmtheit des Wertbegriffes in der Strukturdefinition wird zwar durch Spranger bei der Ausführung seiner Psychologie geklärt; aber sie bleibt doch als Mangel in der Grundlegung bestehen.

Und noch eines muß gesagt werden. Spranger überwindet die Einseitigkeit des Strukturgedankens bei Dilthey, indem er die immanente Teleologie durch eine transzendente ersetzt und so die Möglichkeit schafft, seelisches Leben in seinen höchsten und kompliziertesten Erscheinungen zu verstehen. Dabei verfällt er einer anderen Einseitigkeit. Sein Strukturbegriff erschließt uns wohl seelisches Leben auf der Stufe höherer geistiger Entwicklung, er hat die Psychologie des gebildeten Menschen unserer Kultur geschrieben. Primitives seelisches Leben kann aber schon von den Trieben aus verstanden werden. Spranger berücksichtigt das Triebleben nur, insofern es durch eine ökonomische Werthaltung geregelt ist. Da er aber von einer Normalstruktur ausgehen will, bedarf sein Strukturbegriff einer Erweiterung nach dieser Seite. Seelisches Leben in seiner ganzen Totalität wird bewegt sowohl durch wertfreie Triebe als auch durch die Richtung auf subjektive und objektive Werte. So verlangt ein Verstehen seelischen Lebens in seiner ganzen Breite und Tiefe einen Strukturbegriff, der diese Elemente in sich vereinigt, der in gewissem Sinne eine Synthese der Strukturgedanken von Dilthey und Spranger darstellen würde. Es muß der weiteren Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Psychologie vorbehalten bleiben, hier kritisierte Mängel vorliegender Versuche ihrer Ausführung in Zukunft zu vermeiden. Die gegen die Sprangersche Deutung des Strukturbegriffes geäußerten Bedenken zeigen deutlich, welche Schwierigkeiten das Strukturproblem birgt.

Daß es noch andere Möglichkeiten seiner Lösung gibt, hat Kerschensteiner in seinem Buch „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses" (Berlin 1924, 2. Aufl.) gezeigt. Kerschensteiner kommt von der naturwissenschaftlichen Psychologie her und ist zweifellos unter Sprangers Einfluß zum geisteswissenschaftlichen Psychologen geworden. Trotzdem geht er bei der Entwicklung seines Strukturbegriffes eigene Wege. Auch er versteht seelisches Leben aus dem Gerichtetsein auf Werte, aber er unterscheidet als selbständige Wertklassen nur die theoretischen, ästhetischen und religiösen Wertgebiete. Außerdem nimmt er in seinem Struktur-

begriff formale Elemente auf, wie aktive und kontemplative seelische Haltung und die ethische Einstellung. (A. a. O. S. 21.) Sein Strukturbegriff wird dadurch sehr kompliziert, gestattet aber die Ableitung von 12 Typen. Hier kritisierte Mängel in Sprangers Ableitung des Strukturbegriffes werden durch Kerschensteiner teilweise vermieden. Allerdings muß sich seine Deutung der Strukturgesetzlichkeit erst bei der Ausführung einer Psychologie bewähren, vorläufig kann sie nur als Versuch gewertet werden. Der Hinweis auf Kerschensteiners Strukturbegriff sollte nur als Bestätigung unserer Einwände gegen Spranger dienen. Wir müssen annehmen, daß die Schwierigkeiten, die sich aus Sprangers Fassung des Strukturbegriffs ergeben müssen, Kerschensteiner veranlaßten, einen anderen Weg zu gehen.

Wir haben uns darauf beschränkt, hier vor allem die Schwäche der philosophischen Ableitung des Strukturbegriffes durch Spranger hervorzuheben. Wir sind mit Johannsen (Logos der Erziehung, Jena 1925, S. 58) der Meinung, „die strukturpsychologischen Forschungen Sprangers . . . bedürfen der Ergänzung durch transzendentalphilosophische". Der Strukturbegriff gewinnt bei Spranger den Charakter einer Kategorie des Erlebens, deren Apriorität begründet werden müßte. Trotz allem, was sich gegen die Deutung der Strukturgesetzlichkeit durch Spranger anführen läßt, stimmen wir ihm darin zu, daß die Aufgabe, die er sich gestellt hat, auch dann ihr Recht behält, wenn man in dieser oder jener Einzelheit zu anderen Ergebnissen kommen sollte wie er. (Lebensformen, S. 117.) Unter diesem Gesichtspunkt sollen die wesentlichen positiven Möglichkeiten, die der Strukturgedanke im Hinblick auf die Wissenschaft der Pädagogik enthält, später entwickelt und gewürdigt werden.

III. Der Begriff des Typus als Anwendung des Strukturbegriffs.

Unsere Untersuchung erstreckte sich bisher auf den Strukturbegriff als den hauptsächlichen methodischen Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie. Die Analyse des Strukturbegriffes ergab als seinen wesentlichsten Inhalt bei Dilthey und Spranger eine allgemeine Gesetzmäßigkeit, unter der alles seelische Erleben a priori verstanden werden muß. Im innigen Zusammenhang mit dem Strukturbegriff und als seine Konsequenz findet in der geisteswissenschaftlichen Psychologie ein weiterer Begriff als methodischs Hilfsmittel seine Anwendung. Es ist der Begriff des Typus.

Auch dieser Begriff ist wie der Strukturbegriff von Dilthey in die Geisteswissenschaften eingeführt. Sofern die geisteswissenschaftliche Psychologie eine Psychologie individuellen seelischen Lebens sein will, wird sie Typenpsychologie. Sie verwendet die Typen als Schemata, sie konstruiert aus den Typen gleichsam ein Netz, mit dem sie die unendliche Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit individuellen seelischen Lebens einzufangen versucht; denn seelisches Leben in seiner letzten Besonderung wird der wissenschaftlichen Erkenntnis immer unerreichbar sein. „Jedes Einzelwesen ist ganz einzigartig, eine Welt für sich, eine Monade, die das Universum so spiegelt, wie keine andere es spiegelt. Aber diese letzte Tatsächlichkeit ist der Wissenschaft nicht erreichbar, individuum est ineffabile. Wir können uns diesen Besonderungen des allgemeinen geistigen Menschentums nur nähern durch begriffliche Formgebilde, die in der Mitte zwischen dem ganz Allgemeinen und dem ganz Anschaulichen liegen. Wir nennen eine solche Konkretisierung eines Allgemeinbegriffes einen Typus (wie wir die Konkretisierung der Idee beim Übergang zum Anschaulichen ein Ideal nennen)." (Psychologie des Jugendalters, S. 20.) Spranger macht hier den Versuch, den Begriff des Typus nach seinen Wesensmerkmalen zu charakterisieren. Unzweifelhaft reicht der Typus viel weiter als der Allgemeinbegriff an das Anschauliche, Besondere heran. Trotzdem auch mit dem Typus etwas Allgemeines ausgedrückt wird, umfaßt er auch Merkmale, die für einen Begriff nicht zu den wesentlichen gerechnet und darum nicht in seine Definition aufgenommen werden könnten. Überhaupt ist der Gesichtspunkt des Wesentlichen beim Begriff und beim Typus ein ganz verschiedener. So scheint sich denn auch der Allgemeinbegriff und der Typus nicht nur graduell, sondern wesenhaft zu unterscheiden. Gewiß liegt der Typus dem ganz Anschaulichen näher, ja er kann angeschaut werden, während

ein Begriff niemals in der Anschauung gegeben ist. Aber deshalb ist der Typus doch nicht nur „eine Konkretisierung eines Allgemeinbegriffes“, wie Spranger meint. Wie im Begriff wird auch im Typus ein Gemeinsames individueller Tatsachen zusammengefaßt und damit ein allgemeines Schema gewonnen, dem sich die Besonderungen und Einzelerscheinungen unterordnen lassen. Dieses Gemeinsame ist nun seiner Art nach bei dem Allgemeinbegriff und beim Typus verschieden. An dieser Verschiedenheit wird sich die Eigenart des Begriffes Typus zeigen lassen. Wir nannten den Begriff des Typus eine Konsequenz des Strukturbegriffes, und tatsächlich ist nur in Verbindung mit ihm der Begriff des Typus in seinem Wesen ganz zu erschließen. Hier kann uns vielleicht wieder der Vergleich mit dem Allgemeinbegriff helfen. Irgendeine Tatsächlichkeit kann erst dann begrifflich bestimmt werden, wenn das Vorhandensein der für den betreffenden Begriff wesentlichen Merkmale nachgewiesen ist. Es sei erlaubt, das an einem Beispiel zu verdeutlichen. Wir können ein Ding nur dann als einen Baum bezeichnen, wenn Wurzeln, Stamm und Krone tatsächlich festzustellen sind. Ganz anders verhält es sich beim Typus. Es genügt schon ein Zug, wie man ein Merkmal des Typus gern bezeichnet, um auf einen bestimmten seelischen Typus schließen zu können, und zwar ermächtigt uns zu einem solchen Schluß die in der Struktur angelegte Gesetzmäßigkeit alles seelischen Lebens. In dieser Beziehung hat Dilthey den Begriff des Typus seinem Wesen nach genauer bestimmt als Spranger: „In einem Typus sind mehrere Merkmale, Teile oder Funktionen regelmäßig miteinander verbunden. Diese Züge, deren Verbindung den Typus ausmacht, stehen in einer solchen gegenseitigen Relation zueinander, daß die Anwesenheit des einen Zuges auf die des anderen schließen läßt, die Variation in einem auf die im anderen. Und zwar nimmt diese typische Verbindung von Merkmalen im Universum in einer aufsteigenden Reihe von Lebensformen zu und erreicht im organischen und dann im psychischen Leben ihren Höhepunkt . . . Dies Gesetz ermöglichte es dem großen Cuvier, aus versteinerten Resten eines tierischen Körpers diesen zu rekonstruieren. Und dasselbe Gesetz in der geistig geschichtlichen Welt hat Fr. A. Wolf und Niebuhr ihre Schlüsse ermöglicht. Seine Begründung und Verwertung für die menschlich geschichtliche Welt kann natürlich ebenfalls nur in psychologischen Erfahrungen liegen.“ (Dilthey, a. a. O. S. 270.)

So kann der Typus dadurch charakterisiert werden, daß er nicht wie der Allgemeinbegriff eine Zusammenfassung von gemeinsamen wesentlichen Merkmalen darstellt, sondern eine Zusammenfassung von regelmäßigen Beziehungen (Relationen) zwischen Merkmalen gemäß einer in den individuellen Tatsachen, die unter ihm begriffen werden sollen, vorhandenen Gesetzmäßigkeit bildet. Für das seelische Leben ist diese Gesetzmäßigkeit die Strukturgesetzlichkeit. Wenn wir prüfen, wo wir sonst noch auf anderen Gebieten von Typen sprechen, werden wir finden, daß sich immer eine Gesetzmäßigkeit nachweisen oder wenigstens

vermuten läßt, und es wird auffallen, daß die Anwendung des Begriffs Typus fast ausschließlich auf das Gebiet des organischen und seelischen Lebens beschränkt bleibt.

Indem Spranger von der Strukturgesetzlichkeit ausgeht, kommt er in seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie in einem isolierenden und idealisierenden Verfahren zur Aufstellung und Beschreibung seiner bekannten sechs Idealtypen: der theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen, politischen und religiösen Lebensform. Man sieht sofort, daß diese sechs Lebensformen den in der Struktur angelegten Sinnrichtungen oder Hinwendungen auf Wertgebiete entsprechen. Spranger beschreibt sehr einsichtig, wie man sich die Gewinnung dieser Idealtypen zu denken hat: „Sie ergeben sich daraus, daß jeweils eine bestimmte Sinn- und Wertrichtung in der individuellen Struktur als herrschend gesetzt wird. Nach unserem Prinzip, daß in jeder geistigen Erscheinung die Totalität des Geistes irgendwie immanent sei, können dann die anderen geistigen Akte nicht fehlen. Aber ihre Leistung wird jedesmal so umgebogen, daß sie der vorherrschenden Wertrichtung in einem näher zu erörternden Sinne untergeordnet erscheinen. Sie tragen ihre Färbung, oder, wenn dies nicht möglich ist: sie werden bis zur Bedeutungslosigkeit herabgedrückt. Man kann sich diesen Sachverhalt an dem Bilde eines Spielwürfels symbolisieren, von dem jedesmal eine Seite mit ihrer Zahl nach oben liegen muß. Die anderen aber fehlen nicht, sondern sie nehmen zu der oberen eine ganz bestimmte gesetzliche Stellung ein. Die isolierende und idealisierende Methode wird also durch ein totalisierendes Verfahren ergänzt.“ (Lebensformen, S. 114.) Jeder Typus ist also durch das Vorherrschen einer Grundrichtung bestimmt, die übrigen Sinnrichtungen werden von der gleichsam an der Spitze des seelischen Zusammenhanges stehenden typisch beeinflußt und gemodelt. Diese Abwandlung ist a priori darstellbar und verständlich; „denn die Aktrichtungen des Geistes und ihre Verwebung zu einer Totalstruktur wohnen uns ihrem Sinne nach (wenn auch nicht mit allen Anwendungseinzelheiten) a priori inne, nur ist dies nicht das bloße intellektuelle „a priori“, sondern es ist das plastische Grundgefüge des Lebens in uns, vermöge dessen wir fähig sind, bei variierter singulärer Einstellung Situationen sinngemäß vorzuleben oder nachzuleben, ohne sie erlebt zu haben.“ (Lebensformen, S. 115.)

Es muß hervorgehoben werden, daß es sich bei diesen typischen Lebensformen um gedankliche Konstruktionen handelt, und daß darum ihre Berechtigung nicht davon abhängen kann, ob sie in der Erfahrung jemals in der geschilderten Reinheit angetroffen werden. Den Wert dieser Aufstellung von Typen bestimmt die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe individuelles seelisches Leben zu verstehen. Spranger ist sich wohl bewußt, daß diese Typen in der Erfahrung niemals rein, sondern nur in vielfacher Verwebung und Verflechtung angetroffen werden. Er versucht selbst außer den reinen Typen einige komplexe Typen zu zeichnen: die technische, rechtliche und pädagogische Lebensform. Sprangers Über-

zeugung ist die, daß man die Symphonie seelischen Lebens durch Zurückführung auf diese wenigen primären Motive verstehen kann. Die Typen bilden gleichsam nur verschiedene Tore, die die ungeheure Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit seelischen Lebens von verschiedenen Seiten erschließen sollen. So dürfen denn auch die Lebensformen nicht als starre begriffliche Gebilde angewendet werden, sondern man muß sich bei ihrem Gebrauch immer der Elastizität bewußt sein, die nach unserer Charakteristik dem Begriff des Typus wesenhaft eigen ist. Man hat die Typenaufstellung Sprangers viel angegriffen, ja wohl für seine Psychologie den Ausdruck „Dichtung“ gebraucht. Man hat damit wohl die äußere Form, aber nicht den wissenschaftlichen Gehalt ernsthaft gewürdigt und dabei übersehen, was Spranger tatsächlich für das Verstehen seelischen Lebens mit seiner Methode geleistet hat. Es liegt im Wesen der Geisteswissenschaften überhaupt begründet, daß sie dem Ideal des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbegriffes nicht entsprechen können; aber es handelt sich hier nicht um graduelle, sondern um qualitative Unterschiede. Sprangers Versuch beweist, was eine geisteswissenschaftliche Typenpsychologie zu leisten vermag, und wir wollen das pädagogisch Bedeutsame an dieser Psychologie im folgenden hervorheben.

Was kritisch zu dieser Psychologie Sprangers zu sagen wäre, hängt eng mit unseren Einwänden gegen seine Fassung des Strukturbegriffes zusammen. Es leuchtet ohne weiteres ein, daß die von uns versuchte Reduktion der in der Struktur angelegten selbständigen Wertrichtungen und die Einbeziehung der Hinwendung auf das Ethische als formaler Seite des Strukturbegriffes auch die Ableitung nach Sinn und Zahl anderer Typen bedingte. Wir verweisen darum auf die Kritik von Sprangers Strukturgedanken und haben hier nichts hinzuzufügen.

IV. Die Bedeutung des Strukturgedankens für die Pädagogik.

Im weiteren Verlauf unserer Untersuchung ergibt sich nun die Frage nach der Bedeutung des Strukturbegriffes, wie er als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger in seinen wesentlichen Zügen dargestellt wurde, für die Erziehungswissenschaft. Es wird sich zeigen, daß uns der Strukturgedanke mitten in die moderne Entwicklung der Pädagogik, sofern sie bedeutsam und wissenschaftlich ernst zu nehmen ist, hineinführt. Seine Wirkung ist in der neuzeitlichen Diskussion der schwierigen theoretischen Probleme der Pädagogik und nicht zuletzt der Frage nach ihrem Wissenschaftscharakter allenthalben zu spüren, und es scheint, daß durch seine Anwendung manche fruchtbare Lösung vorbereitet und zum Teil schon gefunden worden ist. Es ist für die Pädagogik symptomatisch, daß sich in ihren Angelegenheiten und Fragen jeder für berufen und berechtigt hält, mitzureden, mag seine innere Beziehung zu den Tatsachen der Erziehung auch noch so entfernt sein. So haben wir es denn erlebt und erleben es noch heute, daß seit dem Umsturz in Deutschland der Büchermarkt mit einer ungeheuren Fülle pädagogischer Literatur von sehr zweifelhaftem Wert und Nutzen überschwemmt wurde. Besonders ist es die politische Erregung und Verwirrung unserer Zeit, die sich auch im pädagogischen Schrifttum auswirkt. Es ist klar, daß jede Diskussion pädagogischer Fragen, die nicht vom Sinn und Wesen der Erziehung ausgeht, sondern die „Erziehung“ als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck ansieht, von vornherein unfruchtbar ist. So sehr die Anteilnahme fast aller Volkskreise, politischen Richtungen und kirchlichen Körperschaften an Fragen der Erziehung, dem für die Erhaltung und Steigerung der Kultur wichtigsten Faktor, auch erfreuen muß, so kommt in der Tatsache, daß die widersprechendsten Ansichten und Forderungen in Hinsicht auf Erziehung und Schule geäußert wurden und geäußert werden konnten, deutlich zum Ausdruck, daß die Pädagogik in ihrem Wissenschaftscharakter immer noch nicht so gesichert und anerkannt ist, als daß es von vornherein unmöglich wäre, mit einem dicken Phrasennebel die Lösung ihrer schwierigen Probleme vorzutäuschen. Wenn auch der geringste Teil neuzeitlicher Reformvorschläge und Erziehungsprogramme aus ernsthafter Besinnung über das Wesen der Erziehung und ihrer Aufgaben geboren wurde, so haben sie doch in unseren Schulen eine bedenkliche Unruhe gestiftet und in den Köpfen urteilsloser Lehrer eine heillose Verwirrung angerichtet. Demgegenüber erwächst der Päd-

agogik als Wissenschaft die Pflicht, in einwandfreier wissenschaftlicher Untersuchung die Normen zu schaffen, nach denen das für die Erziehung Wertvolle und Bedeutsame in modernen Reformgedanken und Vorschlägen vom Wertlosen geschieden werden kann, und dem erzieherischen Tun die wissenschaftlich gesicherte Bestimmtheit zu geben, der es zu seinem Erfolge bedarf.

Die Entwicklung der Pädagogik in den letzten Jahrzehnten findet vor allen Dingen in dem Streit um ihren Wissenschaftscharakter ihren Ausdruck. Die Pädagogik nahm von jeher unter den Wissenschaften eine Sonderstellung ein, und ihre Einordnung in ein Wissenschaftssystem begegnet erheblichen Schwierigkeiten. Das hat seinen Grund einmal darin, daß ihr Gegenstand, die „Erziehung", nur eine Beziehung zwischen individuellen Seelen ist, eine Relation, die nur im Erleben verwirklicht und angeschaut, aber niemals objektiviert werden kann. Zum anderen reicht das Gebiet der Pädagogik sowohl in das Reich des Seins als in das des Sollens hinein. Deshalb unterschied Herbart eine philosophische und eine psychologische Pädagogik, wobei jene das Ziel und diese den Weg der Erziehung bestimmte. Dieser erste Versuch einer wissenschaftlichen Pädagogik hat zwar beinahe ein Jahrhundert Schule und Erziehung beherrscht, und sein Einfluß ist auch heute noch nicht restlos überwunden; aber das rege Suchen nach einer besseren Lösung beweist, daß Herbarts Pädagogik nicht mehr befriedigen kann. Die letzten Jahrzehnte brachten eine ganze Reihe von Versuchen, die Pädagogik wissenschaftlich darzustellen. Unter dem Einfluß des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbegriffes glaubte man der Pädagogik überhaupt die Selbständigkeit absprechen zu müssen und suchte sie auf Technik, Kunst, Biologie, Soziologie, Psychologie zu begründen. Dieser Kampf um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik darf als abgeschlossen gelten, alle diese Versuche sind mit so viel einsichtigen und berechtigten Gründen widerlegt worden, daß ihnen keine wesentliche Bedeutung mehr zukommt. Es hat sich vielmehr die Ansicht durchgesetzt, daß die Pädagogik als selbständige Wissenschaft zu den Geisteswissenschaften zu rechnen ist, und daß die Aufgabe einer Theorie der Bildung nur auf dem Boden einer eingehenden philosophischen Begründung zu lösen ist. Hierin nun scheint das eigentliche Problem der Pädagogik der Neuzeit zu bestehen. Da der Gegenstand der Erziehungswissenschaft, die Erziehungstatsächlichkeit, nach zwei Seiten im individuell-seelischen Leben verwurzelt ist, im Erziehungssubjekt und Erziehungsobjekt, ja nur eine Beziehung zwischen diesen beiden Seiten ausdrückt und auf eine Beeinflussung der Entwicklung individueller Seelen gerichtet ist, ist es vor allen Dingen die Psychologie, die unter den philosophischen Disziplinen an dem Aufbau einer Bildungstheorie in hervorragendem Maße beteiligt ist. Daß die naturwissenschaftliche Psychologie hier versagen muß, und daß die Pädagogik einer anderen Psychologie bedarf, wurde oben nachzuweisen versucht. Ob die geisteswissenschaftliche Psychologie und mit ihr der Strukturgedanke für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik mehr

zu leisten imstande ist, größere Möglichkeiten bietet und befriedigendere Lösungen gestattet, soll nun als Ergebnis unserer Untersuchung festgestellt werden. Es wird sich zeigen, ob die Behauptung Sprangers, die er in der Einleitung zu seinen „Lebensformen" ausspricht: „Ich mußte mir den hier gezeichneten Weg auch deshalb bahnen, weil ich nur auf ihm den Zugang zu den Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Bildungstheorie finden konnte" (Spranger, a. a. O. S. X), berechtigt ist.

Daß die Pädagogik bei der Lösung ihrer Probleme irgendwie auf die Unterstützung der Psychologie angewiesen ist, ist schon angedeutet worden und bedarf wohl keines besonderen Nachweises. Wenn hier nun nach der Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Strukturpsychologie für die Pädagogik gefragt wird, so läßt sich eines von vornherein leicht einsehen, daß nämlich die Erziehungspraxis direkt wenig von ihr erhoffen darf und im wesentlichen nur auf dem Umwege über eine „Theorie der Bildung" durch sie befruchtet werden kann. Dahin geht auch Sprangers Meinung. Die Prinzipien der Strukturpsychologie lassen sich nicht auf die psychologische Erforschung der Kindheit anwenden, und die geisteswissenschaftliche Psychologie wird deshalb auf die Erforschung des ausgereiften Seelenlebens oder doch eines seelischen Entwicklungsabschnittes begrenzt bleiben, der außerhalb des schulpflichtigen Alters liegt. Der Schwerpunkt ihrer Bedeutung für die Pädagogik wird daher in erster Linie auf theoretischem Gebiet zu suchen sein.

Unsere Meinung geht dahin, daß sich mit Hilfe der geisteswissenschaftlichen Psychologie und des ihr zugrunde liegenden Strukturgedankens, wenn sie auch vorläufig erst in wenigen Versuchen vorliegt und bei unserer kritischen Betrachtung manche Einwände erhoben werden mußten, eine Theorie der Bildung entwickeln läßt, die die Unzulänglichkeiten der Herbartschen Pädagogik überwindet und geeignet wäre, den modernen Ansprüchen zu genügen. Es wird zweckmäßig sein, bevor wir unsere Ansicht begründen, die pädagogisch bedeutsamen Momente des Strukturbegriffes, die seine Analyse ergeben hat, hier zusammenzustellen. Unter der „Struktur" müssen wir das seelische Leben in seinem Zusammenhang, seiner Totalität verstehen. Sie ist die Einheitsfunktion in der Mannigfaltigkeit seelischer Erlebnisse und Ausdrucksformen. Sie ist die Individualitätsformel, die nicht rationalisiert und nur im Verstehen, der der geisteswissenschaftlichen Psychologie eigentümlichen Erkenntnisart, einsichtig gemacht und beschrieben werden kann. Darüber hinaus müssen wir in der Struktur das allgemeine Gesetz individuellen seelischen Lebens überhaupt erblicken, eine apriorische Kategorie, unter der alles seelische Leben gedacht und verstanden werden muß. Diese Gesetzmäßigkeit seelischen Lebens kann nicht anders ausgedrückt werden als dadurch, daß es einerseits bewegt wird durch Triebe und Gefühle und andererseits auf die Verwirklichung von Werten gerichtet ist, die es als Aufgaben und Sollensanspruch erlebt. Die Verwurzelung im Trieb- und Gefühlsleben und die Tendenz auf Wertverwirklichung erfüllen seelisches Leben mit einem Sinngehalt, der die Vor-

aussetzung des Verstehens von Seele zu Seele, von Mensch zu Mensch ist. Schließlich ist die Struktur nicht nur das Gesetz der Relation der verschiedenen Seiten individuellen seelischen Lebens zueinander, sondern sie ist auch das Gesetz der Relation individuellen seelischen Lebens zur Mit- und Umwelt, zum Milieu. Sowohl durch die Tendenz zur Wertverwirklichung als auch durch die Beziehung zum Milieu ist für die Struktur ein Charakter des Werdens, eine Entwicklung bedingt, die gemäß ihrer Gesetzmäßigkeit gedacht werden muß. Seinen Ausdruck findet seelisches Leben in Erlebnissen und Akten; bei ersteren nimmt es etwas in sich hinein, in sich auf, bei letzteren stellt es etwas aus sich heraus, objektiviert es; im Erlebnis wird die Struktur gestaltet, im Akt wirkt sie sich aus. So versteht die geisteswissenschaftliche Psychologie individuelles seelisches Leben als die durch die Struktur gesetzmäßig bedingte Beziehung zum Objekt, mag dieses nun die physische Um- und Eigenwelt, die psychische Mitwelt oder die geistige Überwelt, die Kultur sein.

Die Aufgabe der Erziehung ist es nun, vorläufig ganz allgemein formuliert, das Hineinwachsen der Individuen in diese Welten zu regeln und zu beeinflussen, irgendwie planmäßig zu gestalten und zu fördern. Es leuchtet ein, daß sie bei dieser Absicht an die Struktur des Seelenlebens anknüpfen muß und hoffen darf, im Anschluß an die in ihr angelegte allgemeine Gesetzmäßigkeit eine planvolle Erziehung zu ermöglichen. Ganz in diesem Sinne glaubte Dilthey im Anschluß an seine Psychologie wenigstens in formaler Beziehung eine allgemein gültige pädagogische Wissenschaft entwickeln zu können. Seine Gedanken über dieses Problem finden wir in einer Abhandlung aus dem Jahre 1888 „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (Dilthey, Ges. Schr., Bd. VI, S. 58). Sie liegt zwar sechs Jahre vor den „Ideen“, bezieht sich aber auf eine Psychologie, wie sie Dilthey dann in den „Ideen“ im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Psychologie gefordert und in ihren Grundzügen dargestellt hat, und entwickelt die Möglichkeiten, die sich einer wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Boden einer beschreibenden geisteswissenschaftlichen Psychologie bieten würden. Dilthey geht von einer Kritik der natürlichen Pädagogik des 18. Jahrhunderts und der Herbartschen Pädagogik und ihrer Fortbildung aus und bringt den Nachweis, daß einerseits die ethische Zielsetzung historisch bedingt, also nicht allgemeingültig ist, und andererseits die vorhandene Psychologie bei der Bestimmung der Mittel zur Erreichung der gesteckten Ziele wegen ihrer Einseitigkeit versagen muß. Es „kann diese Pädagogik auch nicht im Sinne der historischen Schule durch eine Analyse der geschichtlichen Form des Unterrichtswesens ersetzt werden“, denn „wir wollen doch schließlich nicht nur wissen, wie die Dinge gewesen sind; unsere Zeit wie jede andere bedarf Regeln des erziehenden Handelns. Wenn die historische Schule nur die Kunde dessen, was gewesen ist, anstrebt, so kann sie das vernichtete natürliche System nicht ersetzen.“ (Dilthey, a. a. O. S. 62.) An die Spitze seiner

weiteren Untersuchung stellt Dilthey die Frage: „An welchem Punkt entspringt aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll?" Damit hat er das Kernproblem der Pädagogik überhaupt formuliert. Welche Lösung versucht er nun zu geben? Wie später in den „Ideen" sucht er im Zusammenhang des Seelenlebens eine Gesetzmäßigkeit nachzuweisen, eine immanente Teleologie, die in dem Gedanken von der Anpassung ihren Ausdruck findet. Der Zusammenhang in der Natur ist auf dem Kausalgesetz begründet; im Gegensatz zur kausalgesetzlichen Naturordnung erfahren wir „im Seelenleben von innen ein Verhältnis der Vorgänge als einzelner Glieder in einem Zusammenhang, welcher Erhaltung, Glück und Entwicklung der Individuen, Erhaltung und Steigerung der Art und Gattung herbeiführt. Einen solchen Zusammenhang bezeichnen wir als zweckmäßig. Hieraus ergibt sich dann, daß dieser Zusammenhang und seine Glieder ihren Zweck auf mehr oder weniger vollkommene Weise verwirklichen. Diese Vollkommenheit kann dann weiter in abstrakten Formeln ausgedrückt werden, und wir können dieselben jeder Entwicklung als ihre Regeln vorschreiben. Wir können die Eigenschaften des Zusammenhangs bestimmen, der seinen Zweck auf ganz angemessene Weise erfüllt, dem also der Charakter der Vollkommenheit zukommt. Wird die Vollkommenheit eines Gliedes in diesem Zusammenhang oder die Beziehung der Glieder in demselben allgemeingültig ausgedrückt, so entsteht eine Regel oder Norm" (a. a. O. S. 66). Dilthey glaubt also, aus der Strukturgesetzlichkeit des Seelenlebens allgemeingültige Regeln der Erziehung ableiten zu können. Sie beziehen sich zwar nicht auf die inhaltliche Bestimmung des Erziehungszieles; denn das ist immer historisch bedingt; aber „die Vollkommenheit des Seelenlebens in seinen einzelnen Vorgängen und seinem Zusammenhang ist die allgemein im Menschen gelegene Bedingung, an welche die Erreichung ihres inhaltlichen Zieles gebunden ist. Diese Vollkommenheit ist also unter allen Umständen von der Erziehung anzustreben" (a. a. O. S. 68). Damit glaubt Dilthey, die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik nachgewiesen zu haben: „In der Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen, die in der Teleologie des Seelenlebens verbunden sind, hat sie eine sichere allgemeingültige Grundlage; in der Deskription, der Analysis und Regelgebung vermag sie den Charakter strenger Sicherheit zu erreichen" (a. a. O. S. 68). Nachdem Dilthey so die allgemeinen Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Pädagogik gegeben hat, nimmt er zu einigen Fragen derselben Stellung. Darauf soll nicht weiter eingegangen werden. Wir wollen uns darauf beschränken, noch Diltheys Bildungsbegriff zu erwähnen: „Als Bilden bezeichnen wir jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen im Seelenleben herzustellen strebt, und Bildung nennen wir also eine solche erreichte Vollkommenheit" (a. a. O. S. 70). Dieser Bildungsbegriff muß durch seine Unbestimmtheit und die Unklarheit und Fülle zweifelhafter Begriffe Erstaunen hervorrufen. Er ist ziemlich leer und nichtssagend.

Damit haben wir schon kritisch Stellung genommen. Unsere Kritik an Diltheys Strukturgedanken trifft auch seine pädagogischen Folgerungen und richtet sich somit in der Hauptsache gegen die behauptete immanente Teleologie des Seelenlebens, die Dilthey als Anpassung deutet. Der Gedanke von der Anpassung kann sich heute kaum noch in den Naturwissenschaften behaupten, seine Anwendung auf das seelische Leben erscheint uns als ein unmögliches Beginnen. Die Diltheysche Abhandlung hat denn auch keinen Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik gehabt, es kommt ihr nur historische Bedeutung zu, nur deshalb soll sie hier nicht unerwähnt bleiben.

Es wäre nun weiter zu fragen, wie sich der Einfluß des Strukturgedankens auf die Gestaltung der Bildungstheorie in der Gegenwart geltend macht. Daß sich mit Anwendung der geisteswissenschaftlichen Psychologie eine modernen Anforderungen entsprechende Bildungstheorie entwickeln läßt, beweist Kerschensteiners neuestes Werk „Die Theorie der Bildung“ (Leipzig 1926), das recht befriedigende Lösungen der wichtigsten pädagogischen Probleme zu bieten vermag.

Spranger hat die pädagogischen Möglichkeiten seiner Strukturpsychologie noch nicht systematisch dargestellt. In den meisten seiner Veröffentlichungen finden wir jedoch wertvolle diesbezügliche Hinweise. In diesem Zusammenhang muß auch die „Einleitung in die Pädagogik“ von Erich Stern genannt werden, die die wichtigsten Fragen der modernen Pädagogik im engen Anschluß an die Sprangersche Psychologie zu beantworten versucht.

Im folgenden soll nun hauptsächlich in Anlehnung an die genannte Literatur an einigen wichtigeren Problemen der Pädagogik gezeigt werden, wie sich der Einfluß des Strukturgedankens bei ihrer neuzeitlichen Lösung geltend macht. Die Pädagogik wird heute als selbständige Geisteswissenschaft angesehen. Ihr Gegenstand ist die Erziehung. Ihre Aufgabe ist eine doppelte, einmal hat sie als Kulturfunktion die Kultur durch Weitergabe an die jüngere Generation zu erhalten; denn die Kultur lebt nur, insofern sie in individuellen Seelen erlebt und immer wieder lebendig wird; in ihren Objektivationen ist sie tot. Die andere Aufgabe der Erziehung muß vom Individuum aus bestimmt werden, es gilt aus dem heranwachsenden Geschlecht Kulturträger zu machen, darüber hinaus aber auch Kulturerzeuger. Diese beiden allgemeinsten Aufgaben der Erziehung kennzeichnen denselben Sachverhalt nur von zwei Seiten, von der objektiven und der subjektiven, und ihre Lösung kann nur in Beziehung derselben aufeinander gedacht werden. Die schwierigste Frage jeder theoretischen Pädagogik wird immer die Zielsetzung sein. Es ist für ihre Wissenschaftlichkeit entscheidend, ob sie zu einer allgemeingültigen Zielsetzung gelangen kann, natürlich nur in formaler Hinsicht; denn für die inhaltliche Zielgebung wird eine Allgemeingültigkeit nie zu erreichen sein. Hier scheint der Strukturgedanke eine annehmbare Lösung zu ermöglichen. Es wäre sinnlos, Ziele aufzustellen, ohne danach zu fragen, inwieweit in dem Bildungs-

objekt Voraussetzungen liegen, die die Möglichkeit einer Erreichung oder doch einer Annäherung durch die Erziehungsmaßnahmen gewährleisten. Die Zielsetzung wird also an die Tatsachen des Seelenlebens anknüpfen müssen. Im Sinne der geisteswissenschaftlichen Psychologie müssen wir nun die Seele ansehen als eine auf Wertverwirklichung angelegte Struktur mit individuell verschiedenen Wertrichtungen, Erlebnis- und Aktdispositionen. Das allgemeingültige oberste Ziel der Erziehung kann demnach als die Entwicklung der individuellen Seelenstruktur gemäß ihrer Gesetzlichkeit bestimmt werden. Sofern nun die Kultur aus individuellen Seelen hervorgegangen ist — so wird von Spranger und auch von Kerschensteiner gefolgert — muß sie in ihrer Struktur der seelischen Struktur irgendwie adäquat sein. Wenn nun die Erziehung, die den individuellen Strukturen der Bildungsobjekte entsprechenden Kulturgüter zur Verfügung stellt und aufschließt, so werden die angelegten Wertverwirklichungs-, Akt- und Erlebnisdispositionen im Bildungsobjekt entwickelt werden; es wird zum Wertsucher, Wertträger und auch Werterzeuger; es wächst um so mehr in die Kultur hinein, als es die ihm wesenhaften Kulturgüter in sich erlebt, individuell umgestaltet und für ihre Werte empfänglich wird, als es reif wird, die Kultur durch eigene Objektivationen zu bereichern. Der dargestellte Sachverhalt liegt der von Spranger in seinen „Lebensformen“ formulierten Definition der Erziehung zugrunde: „Erziehung ist diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte gerichtet ist. Sie erfolgt an den echt wertvollen Gehalten des gegebenen objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) im Subjekt“ (Lebensformen, S. 382). Aus der so gekennzeichneten allgemeinen Aufgabe der Erziehung lassen sich sehr bedeutsame Folgerungen ziehen. Zunächst die, daß es eine allgemeine gleiche Bildung gemäß einem von außen an die Bildungsobjekte herangebrachten Bildungsideal nicht geben kann. Die Strukturiertheit des Seelenlebens fordert eine weitgehende Differenzierung der Bildung. Daher lehnt denn auch Kerschensteiner den „herkömmlichen Begriff der Allgemeinbildung“, der als besonderer Ausdruck einer einseitigen intellektualistischen Auffassung der Bildung für unsere höheren Schulen bisher verpflichtend war, ab. Er charakterisiert diesen Begriff der Allgemeinbildung so: „Er meint ein ganz bestimmtes System von Werten (um nicht zu sagen ein ganz bestimmtes von ihm durchdrungenes Sinngefüge), erreichbar durch ein ganz bestimmtes System von Kulturgütern, an dem diese Güter haften, deren tiefsten Sinn sie bilden. Er meint außerdem einen bestimmten Grad der intellektuellen Leistungsfähigkeit, dessen Besitz vor allem dem geistigen Arbeiter unentbehrlich ist und der gleichwohl allein den Anspruch auf das Merkmal allgemeiner Bildung rechtfertigen soll. Er meint die Beherrschung von fremden Sprachen (vor allem der lateinischen und griechischen), mathematischen Wissenschaften, Naturwissenschaften, Geschichte usw. und die durch Einarbeiten in diese Erkenntnisgebiete

erworbenen oder zu erwerbenden geistigen Gewohnheiten oder Leistungsfähigkeiten. Er meint, daß die rechte Durcharbeitung dieser Güter, die er als Bildungsgüter „katexochen" bezeichnet, wenn nicht ausschließlich, so doch vorzüglich zu jenem höheren Sein und jener höheren intellektuellen Leistungsfähigkeit führt, die allein der Bezeichnung eines allgemein gebildeten Menschen würdig ist." (Theorie der Bildung, S. 34.) Er lehnt diese Allgemeinbildung ab, weil es sie im Grunde überhaupt nicht geben kann. Diese Allgemeinbildung bedeutet für die Schule eine bedenkliche Gefahr; „denn vielseitige oder allseitige Bildung von vornherein zum Ziele setzen, heißt die geistige Energie der Individualität sinnlos zerstören, wie denn auch jede wertvolle Individualität sich mit allen Kräften dagegen sträubt. Universalität auch nur des theoretischen oder ästhetischen Verhaltens, geschweige denn auch noch des sozialen und sachlich technischen Verhaltens ist zu allen Zeiten ein Phantom der Bildung gewesen." (Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2. Aufl., Berlin 1924, S. 17.) Spranger vertritt in bezug auf das Ziel dieser Allgemeinbildung, „materialen Allgemeinbildung", wie er den gemeinten Begriff näher kennzeichnet, dieselbe Ansicht wie Kerschensteiner. (Spranger, Berufsbildung und Allgemeinbildung, Handbuch f. d. Berufs- u. Fachschulwesen, Leipzig, S. 24.) Es zeugt für die moderne Einstellung der Bearbeiter der neuen Richtlinien für das höhere Schulwesen, daß sie aus solchen neuzeitlichen theoretischen Untersuchungen der Pädagogik die Konsequenz gezogen und das Ziel einer unmöglichen Allgemeinbildung für die höheren Schulen aufgegeben haben (siehe „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens", Weidmannsche Taschenausgabe, Heft 19, S. 4, Berlin 1925). „Die Befreiung von der Last einer Unmögliches fordernden Allgemeinbildung ist ein weiterer Schritt zur Freiheit", so wird dieser Verzicht auf ein lange angestrebtes Ziel in der „Denkschrift über die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens" (Berlin 1924, S. 17) angekündigt. Die Folgerung aus diesem Schritt ist dann die Aufgabe des starren Lehrplansystems, weitestgehende Freiheit in der Auswahl und unterrichtlichen Bearbeitung des Lehrstoffes, Gliederung der Bildungsorganisation in nach ihren Bildungsaufgaben unterschiedlich bestimmte Schultypen und schließlich die Einführung von freien Arbeitsgemeinschaften auf der Oberstufe. Man kann wohl sagen, daß die neuen Richtlinien der vom Standpunkt einer Strukturpsychologie im Sinne Sprangers und Kerschensteiners zu erhebenden Forderung der Individualisierung der Bildung in erfreulicher Weise zu entsprechen versuchen. Auch der aufgestellte Grundsatz der Konzentration erhält durch den Strukturgedanken eine besondere Berechtigung. Wird doch durch dieses Prinzip für den einzelnen Schüler die Möglichkeit gegeben, ihn durch die seiner individuellen Seelenstruktur gemäße Wertrichtung zu den Bildungsgütern hinzuführen. Wenn es auch in den Richtlinien nicht ausgesprochen wird, so läßt sich doch aus unseren Hinweisen folgern, daß der Einfluß einer psychologischen Haltung im Sinne des

Strukturgedankens auf ihre Gestaltung unverkennbar ist. Hiermit sollte nur angedeutet werden, daß sich auch eine Auswirkung des Strukturgedankens in praktischer Hinsicht feststellen läßt.

Im Gegensatz zu diesem „landläufigen Begriff der allgemeinen Bildung" entwickelt nun Kerschensteiner einen Begriff der Allgemeinbildung, bei dem das „allgemein" nicht als „für alle Individuen gleich" zu verstehen ist, sondern sich auf die Allgemeinheit der Entwicklung aller in der individuellen Struktur angelegten Akt- und Erlebnisdispositionen und der individuellen Wertrichtung bezieht. Die individuelle Struktur soll in allen ihren Wertmöglichkeiten durch Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern ihrer speziellen Wertrichtung, wenn auch in vorläufiger Einseitigkeit, entwickelt werden. Kerschensteiner bezeichnet diesen Bildungsbegriff, der die Erziehungsaufgabe der Schulen in formaler Hinsicht allgemeingültig bestimmen soll, auch wohl als „subjektive Allgemeinbildung" im Gegensatz zu einer „objektiven Allgemeinbildung", die als höchstes Ideal der Bildung, als unendliche Aufgabe das menschliche Leben bis an sein Ende in immerwährender Selbstgestaltung ausfüllen soll. Es würde der Forderung der subjektiven Allgemeinbildung entsprechen, wenn ein seiner Lebensform nach — dieser Begriff soll hier im Sinne Sprangers verstanden werden — theoretischer Mensch durch die Schule auch wirklich zum theoretischen Menschen, ein Schüler der ästhetischen Lebensform zum ästhetischen Menschen und ebenso auch alle anderen möglichen Lebensformen ihrer Struktur gemäß entwickelt würden, vorläufig in ihrer individuell bedingten Einseitigkeit. Die weitere Bildungsaufgabe wäre dann durch die Berufsbildung und das Leben in nie vollendeter Selbstbildung zu lösen. Kerschensteiner deutet Beruf im Sinne von „Berufenheit" und stellt die ideale Forderung auf, daß die Berufswahl nicht von äußeren Bestimmungen beeinflußt, der individuellen Lebensform entsprechend entschieden werden soll und erwartet von dem Hineinwachsen des Individuums durch den Beruf in die Gemeinschaft einerseits eine weitere Bildung und Entwicklung der persönlichen Wertstruktur und andererseits eine Ausweitung und Überwindung ihrer Einseitigkeit durch Hinwendung auf die ganze Kultur und ihre Wertmöglichkeiten. So sehr dieser Bildungsgedanke durch seine hohe Idealität begeistern muß, in der Wirklichkeit wird er in den seltensten Fällen nur bei besonders glücklichen Menschen zur Tatsache werden. Aber durch Hinweis auf eine etwa widerstreitende Erfahrung kann ein Ideal nicht widerlegt werden, sein Sinn und Wert besteht gerade darin, daß es ein Sein gestaltet, indem es ein Sollen postuliert. Uns erscheint es wichtig, daß Kerschensteiner mit seinem Bildungsgedanken an die in der seelischen Struktur angelegten Möglichkeiten anknüpft und ihn im Zusammenhang mit einer geisteswissenschaftlichen Psychologie entwickelt. Derselbe Bildungsgedanke wird auch durch Spranger, weniger ausführlich, in einem Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung" (Kultur und Erziehung, 2. Aufl., Leipzig 1923) vertreten. Das Thema gibt mit seinen neben-

einandergestellten Begriffen die einzelnen Etappen des Bildungsganges an, der sich über das ganze Leben des Menschen erstrecken soll. Spranger bestimmt zunächst die Erziehungsaufgabe der Schule. „Wieviel Unsegen hier der Glaube gestiftet hat, daß diese durchaus eine nach allen Seiten abgerundete Allgemeinbildung sein müsse, läßt sich in wenigen Worten nicht sagen. Sie ist dadurch um ihre besten Kräfte gebracht worden" (a. a. O. S. 163). Statt eine so unmögliche Allgemeinbildung anzustreben, muß es die Aufgabe der Schule sein, eine „grundlegende Bildung" zu vermitteln. Die höhere Allgemeinbildung, das letzte Ziel und der letzte Sinn aller Bildung, ist erst über einen weiteren Bildungsabschnitt zu erreichen. „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf" (a. a. O. S. 162). Ja, Spranger ist der Meinung, daß „mit der selbständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt" (a. a. O. S. 163). Er knüpft an die besondere Bildungsaufgabe, die er dem Beruf zuweist, die Forderung, die Berufsschulen dem Aufbau unseres Bildungswesens einzugliedern und sie aus der Abseitsstellung, die sie als Vermittler eines nur begrenzten und ganz bestimmten Könnens einnehmen, zu befreien. „Die Berufsschulen stehen an einem wichtigen Wendepunkt. Ihre Aufgabe kann dahin bestimmt werden, daß sie sich künftig nicht nur an äußeren Zielen, sondern nach dem inneren Wesen des Bildungsvorganges selbst organisieren müssen" (a. a. O. S. 168). Spranger betont am Schlusse seines Aufsatzes, daß seine Darlegungen darin gipfeln, zu zeigen, „daß unsere Bildungseinrichtungen immer treuer anknüpfen müssen an den wirklichen psychologischen Gang, in dem der menschliche Geist sich formt, wie sie andererseits immer mehr der Mannigfaltigkeit der Kulturleistungen, Begabungen und Individualitäten gerecht werden müssen" (a. a. O. S. 177).

Es läßt sich also, das hat sich bisher ergeben, durch Anknüpfung an den Strukturgedanken der Gang der Bildung in formaler Beziehung allgemeingültig bestimmen. Besondere inhaltlich bestimmte Bildungsideale sind zwar historisch bedingt, sie werden immer auf dem Boden irgendeiner Weltanschauung entwickelt werden müssen und durch einen normativen Charakter ausgezeichnet sein. Ein aus der Erfahrung nicht abzuleitender Sollensanspruch wird in ihnen zur Geltung kommen. Trotzdem wird man auch bei der Aufstellung von inhaltlich bestimmten Idealen die psychologische Tatsächlichkeit berücksichtigen müssen, auch die besonderen Bildungsideale sind nach einer Seite wenigstens von der individuellen Seelenstruktur und ihren Möglichkeiten abhängig. Als Konsequenz des Strukturgedankens ergibt sich, daß sich ein einheitliches Bildungsideal nicht entwickeln läßt, die Forderung der Individualisierung wirkt sich auch auf die inhaltliche Zielstellung aus. Es werden sich so viel Bildungsideale entwickeln lassen, rein psychologisch gesehen, als es mögliche Lebensformen gibt. Eine Bildungstheorie auf strukturpsychologischer Grundlage muß daher zur Forderung der Persönlichkeitsbildung kommen. So ist denn auch für Kerschensteiner wie für

Spranger die autonome, freie, in sich geschlossene, auf die ihr wesensgemäßen Werte und ihre Verwirklichung gerichtete und in ihrer Struktur entfaltete Persönlichkeit das inhaltliche Ziel der Bildung. „Das Ziel persönlicher Vollendung, das in der Autonomie des sittlich gerichteten Menschen liegt, könnte man in der Forderung aussprechen: Sei, was du sein kannst, aber sei es ganz!" (Spranger, Lebensformen, S. 354.) So hat Spranger die Forderung der Persönlichkeitsbildung auf einen kurzen Imperativ gebracht. Es ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich, auf das schwierige Persönlichkeitsproblem näher einzugehen, hier sollte nur auf seine Beziehung zum Strukturgedanken hingewiesen werden. Die Persönlichkeitsbildung ist in der neuzeitlichen Pädagogik eine fast einmütig erhobene Forderung, die Zahl ihrer Vertreter ist groß, neben Kerschensteiner und Spranger müssen auch Linde, Weber, Scheler, Simmel, Cohn, William Stern und Gaudig genannt werden. Der Strukturgedanke gibt der Forderung der Persönlichkeitsbildung ihre besondere Berechtigung und wesentliche Begründung.

Wir wollen uns einem weiteren wichtigen Problem der Pädagogik zuwenden. Im Zusammenhang mit der Zielstellung und letzten Endes für die Möglichkeit der Erziehung überhaupt ist die Frage nach der Bildsamkeit des Bildungsobjektes von eminenter Bedeutung. Diese Frage ist je nach der herrschenden psychologischen Ansicht in der Geschichte der Pädagogik verschieden beantwortet worden. Im 18. Jahrhundert, im Zeitalter des Rationalismus und der Aufklärung herrschte ein großer pädagogischer Optimismus, der in erster Linie in Lockes Lehre von der Seele als einer „Tabula rasa" und weiterhin einer fast ausschließlich rationalistischen Auffassung vom Seelenleben seinen Grund hatte. Im 19. Jahrhundert hingegen gaben die Lehre von der Vererbung und die naturwissenschaftliche Psychologie zu berechtigten Zweifeln an dem möglichen Erfolg aller Erziehungsmaßnahmen Anlaß. Das Problem der Bildsamkeit gehört mit zu den schwierigsten der Pädagogik überhaupt. Der Mensch ist wie die Pflanze und das Tier ein Glied im Zusammenhang der organischen Natur und in seiner Entwicklung durch ihre Gesetze bedingt. Er ist in eine physische Umwelt hineingeboren und ihrem Einfluß unterworfen. In seinem geistigen Sein wirken sich zwar diese Bedingtheiten aus, andererseits liegen aber in ihm die Möglichkeiten, die den Menschen über seine Naturgebundenheit erheben und hinauswachsen lassen. Es kann sich hier nicht um eine umfassende Erörterung des Problems der Bildsamkeit handeln, es soll nur unter dem Gesichtspunkt des Strukturgedankens in seinen wesentlichen Zügen gezeichnet werden. Eine Entscheidung im Sinne einer eindeutigen Bejahung oder Verneinung wird heute nicht mehr angestrebt werden können. Es wird nur möglich sein, Möglichkeiten und Grenzen der Bildsamkeit aufzuweisen. Diese lassen sich zu einem Teil aus der Tatsache der Struktur folgern. Man kann die individuelle seelische Struktur nicht beliebig formen und gestalten, sie enthält eine Entwicklungsgesetzlichkeit, an die die Erziehung gebunden ist. Andererseits ent-

hält sie aber eine Entwicklungsmöglichkeit. Diese ist bedingt durch die Werte. Ihre erreichbare Höhe wird immer davon abhängen, ob und in welchem Ausmaße die der individuellen seelischen Struktur gemäßen Werte und Kulturgüter zur Verfügung stehen. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich die Notwendigkeit einer Erziehung und zugleich auch ihre Möglichkeit. Erich Stern, der die Frage der Bildsamkeit unter dem Gesichtspunkt der Strukturiertheit des Seelenlebens erörtert, kommt zu folgendem Ergebnis: „Das Schicksal der individuellen Seele hängt ab von der inneren Struktur und von den ihr zur Verfügung stehenden Bildungswerten. Indem diese sich aber von außen her bestimmen lassen, indem wir unter den Werten auswählen können, wird eine Fremdbildung — die wir im eigentlichen Sinne als Erziehung bezeichnen — möglich. Die Auswahl der dem Zögling darzubietenden Werte muß dabei bestimmt sein von allgemeinen Wertgesichtspunkten — letzten Endes also von der Weltanschauung her — und durch die Seelenstruktur des Zöglings. Der Bildsamkeit sind also Grenzen gesetzt durch die Seelenstruktur und durch die Beschaffenheit der einzelnen Anlagen; nur innerhalb der so gegebenen Grenzen ist überhaupt eine Bildung möglich. Aber diese Grenzen lassen doch noch einen weiten Spielraum. Bildlich gesprochen: es ist ein bestimmter Kreis gegeben, innerhalb dessen das Individuum bleiben muß; wo es aber in diesem Kreise seinen Platz haben wird, in welchem Abstand vom Mittelpunkt und in welcher Richtung danach, das ist zunächst noch völlig unbestimmt. Die Entfaltung der Anlagen ist nur möglich, wenn strukturell adäquate Wertgebilde zur Verfügung stehen. Diese bestimmen, wie wir gesehen haben, zugleich auch die Richtung der Entwicklung. Das zeigt die Möglichkeit der Erziehung. Die Erziehung hat die Werte zu finden, an denen die Seele des Zöglings sich zu bilden vermag, d. h. die Werte, welche sie ihrer idealen Bestimmung gemäß zu entfalten vermögen. Da aber die Werte stets von der Seele dessen, in dem sie lebendig sind, auf den zu bildenden Zögling übertragen werden müssen, da ferner der Zögling die Auswahl in keiner Weise selbst zu treffen vermag, so folgt hieraus die Notwendigkeit der Erziehung.“ (Erich Stern. a. a. O. S. 318.) Hier hat Stern die wesentlichen Folgerungen, die aus dem Strukturgedanken in bezug auf das Problem der Bildsamkeit gezogen werden können, zusammengefaßt. Sie gipfeln in dem Nachweis der Möglichkeit der Erziehung — innerhalb der durch dieStrukturgesetzlichkeit bedingten Grenzen — und ihrer Notwendigkeit.

Damit ist die Frage nach der Bildsamkeit — vom Standpunkt einer Strukturpsychologie aus gesehen — nur ganz allgemein beantwortet. Dieses wichtige Problem verlangt jedoch speziellere Entscheidungen. In der Gegenwart besteht eine gefährliche Neigung, bei pädagogischen Reformen allzusehr mit einem Idealtypus Mensch zu rechnen, so daß ernsthafte Pädagogen, wie z. B. Theodor Litt, sich genötigt sahen, einem übersteigerten pädagogischen Optimismus gegenüber auf die Grenzen der Erziehung hinzuweisen. Auch in Menzers „Leitende

Ideen in der Pädagogik der Gegenwart" wird dieser Gedanke mehrfach als kritischer Gesichtspunkt hervorgehoben. Es muß dem heranwachsenden Geschlecht zu schwerem Schaden gereichen, wenn es von Männern erzogen wird, die in einem unkontrollierten Idealismus fernen Zielen zustreben und die Grenzen des tatsächlich Gegebenen übersehen. Die Frage nach den Grenzen der Bildsamkeit und im Zusammenhang mit ihr das Begabungsproblem sind daher von besonderer Bedeutung. Theorien erhalten ihren letzten Wert immer durch ihre Bedeutung für die Praxis, für die Pädagogik trifft das in hervorragendem Maße zu. Die pädagogische Theorie muß immer an die Tatsächlichkeit irgendwie anknüpfen und darf die Verbindung mit ihr nicht verlieren.

Welche Folgerungen lassen sich nun aus dem Strukturgedanken für die Grenzen der Bildsamkeit ziehen, wenn wir jetzt einmal mehr auf die Besonderungen sehen, in denen das unentwickelte Seelenleben der Bildungsobjekte dem Erzieher zur Bildungsaufgabe wird? Es treten da eine ganze Reihe von Fragen auf. In der Struktur müssen wir eine im Seelenleben angelegte Gesetzmäßigkeit erblicken. Ist nun diese Gesetzlichkeit eine dauernde, für die ganze seelische Entwicklung konstante oder kann sie durch den Bildungsprozeß umgestaltet und in ihrer Wertverwirklichungstendenz geändert werden? Indem Spranger die Strukturgesetzlichkeit apriorisch auffaßt, entscheidet er sich für das erstere. Es muß also Aufgabe der Erziehung sein, die spezifische Wertrichtung der individuellen Strukturen zu erkennen und durch und über diese die individuellen Seelen ihrer angelegten Gesetzlichkeit entsprechend zu bilden. Diese Forderung stößt in der Praxis auf erhebliche Schwierigkeiten; denn erst das reifende Seelenleben richtet sich einseitig auf bestimmte Werte, die sich mit den Interessen früherer Entwicklungsabschnitte durchaus nicht decken, ja ihnen häufig genug geradezu entgegengesetzt gerichtet sind. Woran soll die mit dem 6. Jahr beginnende Erziehung anknüpfen, wenn ihr ein Einblick in die individuelle Strukturgesetzlichkeit ihrer Objekte erst bei so fortgeschrittener seelischer Entwicklung möglich ist? Ist sie im Sinne dieser Überlegung nicht der Gefahr ausgesetzt, für viele Individuen bis zum Erwachen ihres Wertsinnes völlig überflüssig zu sein, sofern durch sie nicht zufällig Kulturgüter vermittelt werden, die der individuellen Wertrichtung der Bildungsobjekte entsprechen? In der Struktur soll zwar die Totalität aller Wertmöglichkeiten angelegt sein, die Entwicklung des allgemeinen Wertsinnes vollzieht sich aber erst im Anschluß an die Hinwendungen auf die Werte der individuellen Wertrichtung. So kann die Strukturpsychologie der Pädagogik für die Erziehung erst dann Richtlinien bieten, wenn der Wertsinn der Bildungsobjekte erwacht und ihre Wertfähigkeit entwickelt ist, also erst für den Bildungsabschnitt beginnender Reife.

Noch eine andere Schwierigkeit enthält der Strukturgedanke für die Erziehungspraxis. Sie darf nicht nur mit individuellen Strukturen rechnen, deren Einheitlichkeit durch die Hinwendung auf e i n e Wertklasse gewährleistet ist. Das tatsächliche seelische Leben entspricht in seiner

Individuation nicht den entwickelten Idealtypen. Es gibt eine Fülle individueller Strukturen, die gleichmäßig zur Hinwendung auf zwei unterschiedliche, vielleicht unvereinbare Wertklassen neigen, z. B. sowohl auf die Verwirklichung von ökonomischen als auch sozialen Werten gerichtet sind. Sie sind zur Disharmonie, zur innereu Zerrissenheit und Gespanntheit angelegt. Wenn die Gesetzlichkeit der Struktur konstant und durch den Bildungsvorgang unbeeinflußbar ist, muß es schlechterdings unmöglich sein, solche Individuen zu Persönlichkeiten mit einer einheitlich organisierten Wertgerichtetheit zu bilden.

Bei der Erörterung der Grenzen der Bildsamkeit darf das Problem der Begabung nicht übersehen werden. Der Begriff der Begabung gehört mit zu den schwierigsten Begriffen der Pädagogik, mit ihm versuchen wir einen letzten Endes irrationalen Sachverhalt zu begreifen. Unter Begabung wird gewöhnlich ein Komplex dispositioneller Anlagen verstanden, die ein Individuum in dieser oder jener Richtung zu besonders hochwertigen seelischen Leistungen befähigen. Die Erfahrung lehrt, daß dem Bildungsverfahren unter den idealsten Bedingungen und bei den größten Anstrengungen in der Begabung der Bildungsobjekte unüberwindliche Grenzen gezogen sind, während andererseits hervorragende Begabungen sich trotz einer mangelhaften Schulbildung aus eigener Kraft durchsetzen und eine außerordentliche Höhe der Bildung auf einem speziellen Gebiet erreichen.

Diese Tatsachen lassen sich nicht anders erklären, als daß man die in den individuellen Seelen angelegten Dispositionen als nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ verschieden auffaßt. Man spricht von musikalischen, mathematischen, schauspielerischen, philosophischen, kaufmännischen Begabungen. Damit ist wohl angegeben, wie sich die einzelnen Begabungen auswirken; es ist jedoch bisher noch nicht gelungen, die außerordentlich komplizierten psychologischen Voraussetzungen aufzuweisen, die die verschiedenen Begabungen bedingen. Welche Folgerungen lassen sich nun aus dem Strukturgedanken in Hinsicht auf das Begabungsproblem ziehen? Die Strukturpsychologie bietet zwei Möglichkeiten, die Begabung psychologisch zu begreifen. Entweder müssen die in den individuellen Strukturen angelegten Dispositionen zur Wertverwirklichung bei den einzelnen Individuen als quantitativ verschieden aufgefaßt werden, oder die Begabung ist abhängig von einer unterschiedlichen Akt- und Erlebnisfähigkeit. Von diesen beiden Möglichkeiten kann nur die letztere in Frage kommen, insofern wir in der Struktur eine apriorische Gesetzlichkeit erblicken müssen. Eine Deutung der in der Struktur angelegten Wertdispositionen im Sinne von quantitativ unterschiedlichen Kräften würde eine der Vermögenspsychologie bedenklich verwandte Auffassung vom seelischen Leben sein.

Die Strukturpsychologie würde also über die Begabung nur ganz allgemein aussagen können, daß sie die bei den einzelnen Individuen graduell verschiedene Akt- und Erlebnisfähigkeit bezeichnet. Damit ist für die praktische Pädagogik nichts gewonnen, ihr muß es darauf an-

kommen, Kriterien zu gewinnen, die das Erkennen von spezifischen Begabungen möglichst frühzeitig gestatten. Es hat sich gezeigt, daß die Strukturpsychologie dem Begabungsproblem gegenüber versagt, wie sie denn auch in Hinsicht auf das Problem der Bildsamkeit, wenn wir sie einmal vom Boden der Praxis aus zu Rate ziehen, nur sehr allgemeine Entscheidungen ermöglicht.

Auch das Problem des Bildungsstoffes kann vom Strukturgedanken aus betrachtet werden. Den Bildungsstoff bilden die Kulturgüter. Aus ihrer unbegrenzten Fülle kann dem Zögling im Bildungsverfahren nur eine begrenzte Auswahl nahegebracht werden. Nach welchen Gesichtspunkten ist nun die Auswahl zu treffen? Ein Doppeltes wird berücksichtigt werden müssen, einmal ist der den Kulturgütern immanente Bildungswert dem Grade nach verschieden, und andererseits können die Bildungsstoffe nicht für alle Individuen dieselben sein. Es kann nun versucht werden, den Bildungswert der Kulturgüter von der individuellen Struktur aus zu bestimmen. Es kommt darauf an, im Bildungsprozeß durch Vermittlung der Kulturgüter die angelegte Struktur mit ihren Wertmöglichkeiten zu entwickeln. Der Gedanke liegt nahe, daß die Bildung der individuellen Struktur in der Hauptsache nur durch die Kulturgüter der Klasse ihrer speziellen Wertrichtung erreicht werden kann. Im Sinne dieser Überlegung gelangt Kerschensteiner zu der Aufstellung eines Grundaxioms des Bildungsprozesses: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist.“ (Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 2. Aufl., Berlin 1924.) Aus diesem Grundaxiom folgert Kerschensteiner, daß die Schulen ihrer Bildungsaufgabe nicht genügen können, wenn sie einseitig nur die theoretischen Bildungsgüter vermitteln, sie müssen dann allen nichttheoretischen Lebensformen gegenüber versagen. Nur in weitgehender Differenzierung der Schulorganisation kann der Forderung der Individualisierung, die sich aus dem Bildungsaxiom auch hinsichtlich der Bildungsgüter ergibt, entsprochen werden. Der ideale Fall wäre der, daß jeder Lebensform ein besonderer Schultyp zur Verfügung stände, der ihr durch die ihrer seelischen Struktur adäquaten Kulturgüter das Hineinwachsen in die Kultur- und Wertwelt ermöglichte. Solche idealen Forderungen werden zwar niemals verwirklicht werden; es ist indessen schon wertvoll, wenn in der Praxis eine Annäherung in den Grenzen des tatsächlich Möglichen angestrebt wird.

Unsere Aufgabe kann es hier nicht sein, im Zusammenhang mit dem Strukturgedanken zu der ganzen Fülle der Probleme einer Bildungstheorie Stellung zu nehmen. Es entspricht unserer Fragestellung, an einigen wichtigen Problemen der Pädagogik nachgewiesen zu haben, daß sich der Strukturgedanke für die Gestaltung der pädagogischen Theorie fruchtbar auswerten läßt. Es muß berücksichtigt werden, daß die

geisteswissenschaftliche Strukturpsychologie erst ganz am Anfang ihrer Entwicklung steht, von ihrer weiteren Gestaltung ist eine Überwindung vorläufiger Unzulänglichkeiten und eine strengere wissenschaftliche Durchbildung zu erwarten. Die Pädagogik darf an ihre Fortbildung berechtigte Hoffnungen knüpfen. Zusammenfassend kann die Bedeutung des Strukturgedankens darin gesehen werden, daß durch ihn seelisches Leben als Einheit in seinem inneren Zusammenhang und in seiner Beziehung auf die Kultur- und Wertwelt verstanden wird. Eine solche Auffassung seelischen Lebens ist für die Pädagogik unerläßliche Voraussetzung; sie muß immer auf die Entwicklung des ganzen Menschen in seiner seelischen Totalität gerichtet sein. Nur im Zusammenhang mit einer geisteswissenschaftlichen Psychologie wird eine Erziehungswissenschaft möglich sein. Und so läßt sich letzten Endes die Bedeutung des Strukturgedankens für die Pädagogik daran erkennen, daß sie unter seinem Einfluß in der neuesten Zeit in ihrer wissenschaftlichen Ausgestaltung wesentlich gefördert worden ist.

Literatur.

Cohn, J., Der Geist der Erziehung. Leipzig 1919.
Denkschrift über die Neuordnung des Preußischen höheren Schulwesens. Berlin 1924.
Dilthey, W., Gesammelte Schriften. 5. u. 6. Bd. Leipzig-Berlin 1924: Ideen über beschreibende und zergliedernde Psychologie. 1894. 5. Bd. S. 139.
Beiträge zum Studium der Individualität. 1895/96. 5. Bd. S. 241.
Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. 1888. 6. Bd. S. 56.
Frischeisen-Köhler, M., Die Grenzen der experimentellen Methode. Deutsche Erziehung, Heft 9. Berlin 1918.
— Wissenschaft und Wirklichkeit. Leipzig-Berlin 1912.
— Bildung und Weltanschauung. Charlottenburg 1921.
Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. 1 u. 2. 2. Aufl. Leipzig 1922.
Jaensch, E. R., Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt. Leipzig 1923.
— Eidetik und typologische Forschungsmethode. Leipzig 1925.
Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 2. Jahrg. 1920. Berlin.
Jaspers, K., Psychologie der Weltanschauungen. Berlin 1919.
Johannsen, Logos der Erziehung. Jena 1925.
Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers. Leipzig 1921.
— Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 2. Aufl. Berlin 1924.
— Die Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
Koffka, K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck 1921.
Krueger, F., Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena 1924.
Lehmann, R., Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. 2 Teile. München-Leipzig 1923.
Litt, Th., Pädagogik in „Kultur der Gegenwart“. Teil I, Abt. VI. 2. Aufl. Leipzig 1921. S. 281.
— Gedanken zum „kulturkundlichen“ Unterrichtsprinzip. Die Erziehung. 1. Jahrg. 1925/26. Leipzig.
— Die Philosophie und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig 1925.
Menzer, P., Weltanschauungsfragen. Stuttgart 1918.
— Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1926.
— Einleitung in die Philosophie. 3. Aufl. Halle 1922.
Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. (Richert) Berlin 1925.
Saupe, E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 2. Aufl. Osterwieck 1924.
Spranger, E., Lebensformen. 5. Aufl. Halle 1925.
— Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924.
— Kultur und Erziehung. 2. Aufl. Leipzig 1923.
— Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922.
Stern, E., Einleitung in die Pädagogik. Halle 1922.
Utitz, E., Charakterologie. Charlottenburg 1925.

Lebenslauf.

Am 7. Juni 1902 wurde ich, Herbert Heicke, als Sohn des Kaufmanns Walter H. und seiner Ehefrau zu Magdeburg geboren und im selben Jahre evangelisch getauft. Nach dem Besuch der dortigen Bürgerschule und Präparandenanstalt bezog ich 1919 das Lehrerseminar zu Delitzsch, wo ich 1922 die erste Lehrerprüfung ablegte. Seit Sommersemester 1922 bin ich an der Universität Halle immatrikuliert und bestand dort 1924 die verkürzte Reifeprüfung für das humanistische Gymnasium. Meine Studienfächer waren neben Philosophie und Pädagogik Physik und Chemie. Vor allem hörte ich bei den Herren Professoren Menzer, Ziehen und Frischeisen-Köhler. — Besonders Herrn Professor Menzer, unter dessen Leitung ich seit Wintersemester 1924 Kustos am Pädagogischen Seminar bin und der die Anregung zu vorliegender Arbeit gab, fühle ich mich zu großem Dank verpflichtet.

A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz.